DOCUMENT RESUME

ED 282 396 FL 016 637

AUTHOR	Blankoff, Jean, Ed.; And Others
TITLE	The Teaching of Russian Language and Literature in Europe = L'enseignement de la langue et de la litterature russes en Europe = Prepodavanie russkogo yaeyka i literatury v Europe. Proceedings of the AIMAV Seminar (17th, Brussels, Belgium, 1986).
INSTITUTION	Association Internationale pour la Recherche et la Diffusion des Methodes Audio-visuelles et Structuro-globales, Ghent (Belgium).
PUB DATE	86
NOTE	172p.
PUB TYPE	Collected Works - Conference Proceedings (021) -- Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE	English; French; Russian
EDRS PRICE	MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS	College Students; Communicative Competence (Languages); Comparative Analysis; Cultural Awareness; Cultural Influences; Error Analysis (Language); *Foreign Countries; Higher Education; Instructional Materials; Interference (Language); Intonation; Literary Criticism; Notional Functional Syllabi; Phonetics; Phonology; Reading Comprehension; Reading Tests; *Russian; *Russian Literature; Secondary Education; *Second Language Instruction; *Second Language Learning; Semantics; Teacher Improvement; Teacher Qualifications
IDENTIFIERS	*Europe; France; Orthography; *USSR; West Germany

ABSTRACT

Papers from the Proceedings of the 17th meeting of the AIMAV (Association internationale pour le developpement de la communication interculturelle) are collected in this volume. Conference papers appear either in English, in French, or in Russian. For purposes of this abstract, all titles below have been translated into English. The English-language papers presented here are: "My Method of Studying Russian," (Maria T. Bella); "The Teaching of Russian in the USSR: World-Wide Window for Soviet Non-Russians," (Goldie Blankoff-Scarr); and "Grammatical Interference of the Native Language in Russian Language Learning," (E. Popoff-Bocker). Papers in French are: "A Tentative Analysis of the State of Russian Language Instruction in France," (Irene Commeau); "The Problem of Teaching Russian Literature in Translation," (Claude De Greve); "Ann Attempt at Teaching Some Elementary Structures of Russian: Phonology and Phonetics, Transcription and Orthography," (Danielle Konopnicki-Miot); and "The Semantic Approach of the Russian Culture," (N. Stange-Zhirovova). Papers in Russian are: "The Advancement of Russian Language Teacher Qualifications with Regard to the Communicative Tasks of Instruction," (T. M. Dorofyeeva); "Some Aspects of My Teaching an Advanced Russian Literature Class in a French College," (O. M. Grabovskaya); "On Minimizing Classroom Materials," (Arto Mustajoki); "An Accounting of the Progress of Comparative Literary Criticism in the Teaching of Russian Literature," (Michai Novikov); "Two Intonation Contours in Contemporary Russian Language," (Cecilia Ode); "Teaching Russian Language in the Non-Russian European Parts of the USSR," (Shegun Odunuga); "Comprehension Tests of Russian Texts," (C. Petri); and "The Status of Russian Language Instruction in West German Schools, 1984," (Kai Sieveking). (LMO)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN **MICROFICHE ONLY** HAS BEEN GRANTED BY

E. Rosseel

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE

Collection d'"Études linguistiques"

34

Direction

Marcel DE GRÈVE - Eddy ROSSEEL - Frans VAN PASSEL

Comité de Rédaction

Safder ALLADINA (Reading), Reinhold FREUDENSTEIN (Marburg),
Jacques D. GIRARD (Montréal), Francisco GOMES DE MATOS (Recife),
Fernand HALLYN (Gand), Wil KNIBBELER (Nimègue),
Raja T. NASR (Beyrouth), Biraboneye NGABIRAMÉ (Bujumbura),
D.P. PATTANAYAK (Mysore), György SZEPE (Budapest),
Jean-Pierre VAN DETH (Paris),
Vera VON WIREN-GARCZYNSKI (New York).

Secrétariat général de l'AIMAV
Université de Gand
Faculté de Philosophie et Lettres
Blandijnberg 3
B-9000 Gent (Belgique)

Dépôt légal AIMAV : D/1986/1324/41

The teaching of russian language and literature
in Europe

L'enseignement de la langue et de la littérature
russes en Europe

Преподавание русского языка и литературы в
Европе

Jean BLANKOFF
Jean LOTHE
Vera VON WIREN-GARCZYNSKI (eds.)

The Teaching of Russian Language and Literature in Europe

L'enseignement de la langue et de la littérature russes en Europe

Преподавание русского языка и литературы в Европе

Proceedings of the 17th AIMAV Seminar
Actes du 17e colloque de l'AIMAV
Доклады XVII коллоквиума АИМАВ

Brussels
AIMAV
1986

AVANT - PROPOS

Jean BLANKOFF
Président du colloque

L'enseignement du russe et de la littérature russe connaît incontestablement en Europe occidentale et aux U.S.A. quelques sérieuses difficultés, surtout d'ordre conjoncturel. Mais cela doit être et *rester* le devoir et le privilège de nos disciplines, de notre activité pédagogique et scientifique, de ne pas céder à la démagogie des conjonctures politiques ou des modes, dont la critique russe du début du XIX siècle, notamment Belinski, constatait déjà qu'elle faisait un tort énorme et injustifié à la culture. La langue russe et la littérature russe ne sont pas en recul, elles, bien au contraire : il serait donc absurde, ce serait faire preuve d'un aveuglement qui n'a retiré aucune leçon des erreurs d'un passé que nous risquerions de répéter, que de se désintéresser de cette langue et de cette culture, parce que les relations Est-Ouest sont dans une phase difficile; je dirais, moi, au contraire : raison de plus pour s'y intéresser...

L'avenir du monde se joue dans plusieurs sphères et dans plusieurs régions du globe. Un colloque récent à Paris a montré qu'il se jouait notamment en Sibérie : raison de plus pour ne pas négliger la langue russe.

C'est l'écrivain nazi Johst qui,dans sa pièce de 1933 "Schlageter", a écrit la phrase célèbre : "Quand j'entends le mot de culture, j'abaisse le cran d'arrêt de mon browning", phrase généralement incorrectement citée et faussement attribuée parfois à Goebbels. Nous savons que le gaz sibérien n'a apparemment pas besoin d'outil linguistique et littéraire pour arriver en Europe occidentale; mais l'homme ne vit pas que de gaz - sinon il risque fort de finir dans les chambres à gaz ou sous les gaz binaires. Que notre source d'énergie ne soit donc pas seulement celle du gaz naturel, mais aussi celle de la culture, y compris linguistique et littéraire!...Même si le rôle de l'anglais est de plus en plus important, dans les domaines technique et commercial notamment, il ne fait pas de doute, pour qui n'est pas myope comme une taupe, que le russe reste une des grandes langues internationales, et si les représentants d'Etats ou de firmes étrangères en poste à Moscou le connaissaient mieux et connaissaient mieux le pays, ce serait tout à leur bénéfice, mes expériences personnelles me l'ont démontré bien des fois et encore tout récemment. Je reste convaincu, plus que jamais, que la connaissance de la littérature russe, et la culture générale, sont indispensables, quoi qu'on en ait dit parfois, non seulement à l'universitaire, mais aussi aux traducteurs professionnels, car combien d'entre eux hésitent, bafouillent, font la culbute, parce qu'ils ne comprennent pas une citation littéraire dans le discours d'un dirigeant soviétique ou que le contexte culturel d'un article leur échappe. Il n'y a pas si longtemps que mes étudiants se plaignaient amèrement qu'ils n'avaient pas trouvé dans les dictionnaires l'adjectif "vologodski" ("vologodskoe maslo, ...) - et pour cause, ils ignoraient l'existence de la ville de Vologda dont est dérivé cet adjectif qu'on ne trouve évidemment pas dans les dictionnaires.

D'autre part, peut-on étudier la langue sans la littérature ? Ce serait un singulier appauvrissement. Tout enseignant de russe, comme de toute langue étrangère, sait qu'il y a un seuil, après 2, 3 ou 4 ans, au moment où les bases de la langue sont acquises, un moment critique où l'auditeur désire pénétrer l'univers culturel qui est celui de la langue étudiée et notamment l'univers littéraire.

Je pense que les collègues qui se sont dérangés, parfois de très loin, et qui nous font l'honneur de participer à notre colloque me donneront plutôt raison et exauceront mon souhait culturel et notamment linguistique. Je les remercie tous d'être parmi nous.

Je tiens à remercier ici particulièrement mon collègue Marcel De Grève, président de l'AIMAV, sans qui ce colloque eût été impensable; notre gratitude va à l'Université de Gand, à son Recteur, au doyen de la Faculté des Lettres. Je remercie le représentant de l'UNESCO, M. V. Koptilov, mes collègues et amis slavisants, MM. Lothe et Vyncke qui ont bien voulu mettre à notre disposition leurs locaux, ainsi que les vice-présidents et les membres du Comité scientifique, sans oublier les organismes qui ont bien voulu accorder une aide matérielle à notre entreprise, l'Unesco, le Nationaal Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek, la Loterie Nationale, le Ministerie van Onderwijs, le Vlaamse Gemeenschap, ainsi que les secrétaires qui nous ont aidé.

INTRODUCTION

Ladies and Gentlemen,
Dear Colleagues,

Since Russian in a less-taught language in Western Europe, it was naturally the task of AIMAV, as a non-governmental, international and university organization of Unesco, to organize a conference during which related facts and problems could be examined. There is no doubt that this conference will contribute, if only in a small way, to better understanding between peoples of different cultures. The Rector and Vice-Rector of this University, where the General Secretariat of AIMAV is based, are at this very moment on a professional mission in the Soviet Union; I, myself, returned from Canada and the United States yesterday. I should like to add that we are honored by the presence here of two well-known colleagues from the City College of New York, accompanied by their students. All these facts are proof that there are other ways of asserting one's cultural and ideological identity than by the installation of missiles. I hope that this conference will prove that the best way to foster mutual understanding is to talk to one another.

Marcel De Grève
President of AIMAV

MY METHOD OF STUDYING RUSSIAN

Maria T. BELLA

The student's objective in studying a foreign language is to obtain coherent conversational and literacy skills. However, in order to achieve the highest degree of success the factors controlling and the approaches to the study of the foreign language must be evaluated both by the student and the instructor. Because language is as human as its native and foreign speaker and expresses cultural development, the student may be confronted with invariable complexities and linguistic nuances. The Russian language exemplifies this myriad of nuance and complexity. In order to make the language more accessible to the student and the objective stated above a reality, one must analyze the resources available for the study, the methods of teaching, and one's own method of learning. Perhaps the student can then question the validity and quality of these three significant factors and how well they relate to his or her individual needs and expectations.

A very important factor controlling the initial amount a student learns in a language course is the textbook one uses. A language textbook must be able to present the main linguistic principles of the language in a clear, organized fashion. The textbook I am presently using at City College is Stepanova's *Russian language student.*

St panova's text is written entirely in Russian and thus leaves the student dependent on the instructor for explanations of each lesson. The supplementary grammar pamphlets written in English and Russian did help me to organize the concepts of each lesson, however, I still felt it was necessary to consult another textbook in order to fully understand each lesson. *Russian For Everyone* stressed the grammatical aspect of the language rather than the conversational which is one of the main interests for the student. For example, Stepanova's text does not devote any of its forty chapters to the phonetics and orphography of Russian. The first chapter begins with gender endings and simple sentences. In the non-Russian text, Ben T. Clarkes *Russian*, third edition, the first chapter is strictly devoted to the pronunciation of each letter of the Cyrillic alphabet and how to write each in script.

I also found that Stepanova's text had a tendency to repeat itself. For example, in chapter 18 the connecting particle was introduced and later on in chapter 31 was repeated without any significant difference in meaning. The sentences given in the book to illustrate the use of чтобы were :

1° Отец хочет, чтобы сын учился в университете.
2° Я попросил Антона, чтобы он помог мне.

in both sentences expresses the word "that" and connects two statements. It seemed unnecessary for чтобы to be in two different lessons.

In addition, the textbook offered a minimal amount of vocabulary and when the book did offer vocabulary words, it offered uncommon words such as крановщина , радиолюбитель, and павилюн. The words for crane operator and amateur radio operator struck me as unlikely and seldomly used conversational words. Also, the word for pavilion did not seem necessary because it is not originally Russian but derivative of another language.

The one advantage to Stepanova's book is that it is Sovietwritten and thus serves as a primary source on how the Soviets perceive the way their language should be taught.

The instructor and course organization plays a vital role in the student's learning environment. At City College, I am in my third semester of Russian language. The previous two semesters of elementary Russian were structured around the comprehension of grammar and literacy skills. This third semester is designed for the application of grammatical skills in conversation. However, I think that there was far too much emphasis on the grammar and not enough on the conversation. Perhaps reading outside of the textbook such as Russian magazines and literature could be integrated into the elementary Russian courses. By reading a student would be able to aquire a practical, working vocabulary and more important, a sensibility for the language.

The instructor, too, must play an active part in reinforcing the student's vocabulary aquisition. Instead of just assigning textbook exercices as homework, an instructor might allow the student to be more creative by assigning fictional or nonfictional essays using new vocabulary words. The instructor might also devote one class out of the week purely to conversation.

Other sources such as audio-visual equipment and tutors compliment classroom work. With audio-visual aid, a student has the freedom to work independently of the instructor. At City College a tutor was supplied which I found one of the best educational aids. With a tutor the student can work one on one and receive individual attention geared towards his special needs.

An equally important part of language study is the student's personal method of learning. I find it difficult to approach Russian language with one systematic method of study. I achieve the best results by tailoring separate methods of study to each individual aspect of the language.

For the phonetic and orphographic aspects of Russian the best way for me to grasp the different sounds is to read aloud an and to watch one's mouth form sounds and words. For example, the difference in saying "девушка" and "деи-вушка', can be seen in the palatalization of one's mouth. One might also write down the sound of the Cyrillic letter in English. The letter щ (scha) and the phrase "fre*sh* *ch*eese"can give the approximate sound of the letter. Learning the orphography of Russian can only be done through practice.

In studying vocabulary reading contemporary and classical literature in Russian is the best method. After compiling a number of words it helps me to create a pictorial image of the words or better yet, to group words which have similar roots. For example, one might group -летить and полеть- together because of the similar root лет-. Both loci and word grouping methods are effective in learning new vocabulary rather than through rote memorization.

In the study of Russian grammar, I use a combination of word grouping and memorization techniques. With verb conjugations it helps to group -ать, -ить, and -ся verbs into separate categories. Of course, there are many verbs that would not fit under such headings and these must be left to memorization. The noun endings are fairly simple to learn for masculine and neuter nouns follow almost identical patterns. The female noun endings, however, must be memorized.

Without doubt my familiarity with Homeric Greek and Latin has helped me to better comprehend the holistic structure of the Russian language. Having studied Homeric Greek for a year and Latin for three years in high school, I was introduced to the concepts of noun genders, declensions, and verb conjugations, and grammatical syntax. In my studies I had to translate lengthy passages by Pliny, Aristophanes, and Plato. I thus learned how to form noun and verb endings and how to put words together in a grammatically correct way. When studying Russian, I can apply my knowledge of Latin and Greek. For example, the noun cases of Russian are almost identical to those found in Latin and Greek. Also, the Greek alphabet made learning the Russian aquivalent much easier to learn for some letters of Russian have been derived from the Greek alphabet.

My knowledge of French has also aided me in comprehending Russian. The verb tenses of French such as the imparfait and the passé composé can be roughly equated with the Russian imperfective and perfective verb forms. The imparfait and the past imperfective express verb repetition and continuity of action. The passé composé and the perfective verb forms both express finished, complete actions within specific periods of time. By studying these three languages learning Russian was made much easier and a fuller comprehension of the language more accessible.

Another important factor controlling a student's motivation to learn is how interested he is in the subject and why. As an individual interested in political literature, I would like to read the works of Lenin, Trotsky, Plekhanov, and many others in their original Russian form. Russian language would be a useful tool for obtaining a clearer insight into Marxist philosophy and perhaps, an understanding of where we are or where we are not today.

In closing, students must be more active and capable in participating in the formation of their curriculum. It is through this process of examination and question that constructive change can be achieved.

THE TEACHING OF RUSSIAN IN THE USSR : WORLD-WIDE WINDOW FOR SOVIET NON-RUSSIANS

Goldie BLANKOFF-SCARR

Toute culture est une mosaïque
Toute culture est le fruit d'échanges (1)
Marcel De Grève

This paper will attempt to situate and to shed light on an exceedingly complex phenomenon and one that has stimulated a considerable amount of debate and commentary in both the developed and developing countries. I am in complete agreement with E. Glyn Lewis (1972, p. 51) when he says "Nothing arouses the passions like concern for a language, and the more a language becomes an area for the operation of apparently ineluctable social forces, the more extreme the passions become."

The world has been shrinking : languages, and the cultures of which they are the expression, are born, develop and die, although under present conditions this process is very slow. The degree of linguistic and cultural interaction has never been so great as it is today. And as our colleague Marcel De Grève has so eloquently expressed : "Une culture fermée se condamne à mourir" (1983) which is a reminder that every living culture is irrevocably interacting with others.

The twentieth century has brought about a revolution in *thinking* about the multitude of languages with which our planet is endowed. For the first time in human history efforts are consciously being made in many countries to guide and influence language development in terms of the needs of a country as a whole and of the individuals who make up its population. In these countries ethnolinguistic evolution is no longer fortuitous, but has been subjected to reorganization, channeling, programming and many other types of intervention which in many cases has served to define, consolidate and stabilize for future use and development languages which would otherwise die out.

It is not my purpose here to defend the right of Russian to its position as one of the world's most international languages and I shall not overburden you with a long list of statistics. It is not, however, superfluous to mention the importance of this language for scientific research : 30 % of the information in the field of chemistry comes from Russian sources, 575 technical dictionaries published around the world are based on the translations of 78 scientific and technical dictionaries published first in Russian. For the past century Russian has absorbed terminology from German, English, French, Dutch and other languages. Scientific vocabulary in Russian contains over one thousand international words which facilitate the reading of scientific literature. In general, knowledge of Russian opens the door to 80 % of all information available world-wide in the field of science and technology. (Dyliuk, 1982, 3)

In the field of literature, too, a knowledge of Russian makes all limitations to reading classical and modern literature obsolete. Even the most ravenous literary appetites can now be satisfied thanks to the publication of the 200-volume collection, *Library of World Literature* (2), the publication of which took place in a single decade, between 1967 and 1977. This unprecedented anthology, unrestricted in time and space, was conceived by Maxim Gorky in 1936. It has brought under one roof, a Russian roof so to speak, the best of all human literary achievement from the most ancient Sumerian tablets to the most recent

Japanese poetry. All literary cultures, represented by their most outstanding writers, are thus at the disposal of not only Russians, but also of those who have learned Russian as a second language, be it in the U.S.S.R. or elsewhere in the world.

The objective advantages of knowing Russian speak for themselves and as Glyn Lewis states (1972, p. 62) "No other language in the U.S.S.R. can satisfy so well the demands which have to met in a multilingual society.""Those who dogmatically advance the concept of the practical equality of all languages indulge in a type of "fetishism" which disregards the undoubted socio-linguistic advantages possessed by Russian.

To comprehand fully the present-day position enjoyed by Russian in the Soviet Union, one must take into account the many factors which have contributed to its prestige.

First of all, there is its numerical superiority. Russian is the mother tongue of the majority of Soviet citizens, since Russians make up more than half the population of the Union. A large majority of Ukrainians and Belorussians, whose language is akin to Russian and who make up another 25 % of the Union's population also know Russian to some degree.

No. 2 : there is geographic superiority. The dispersion of Russian is so great that it is in close contact with a much greater number of languages than any other language in the U.S.S.R.

No. 3 : Russian has been the language of political leadership for many centuries.

No. 4 : Russian has a rich literary and cultural heritage.

No. 5 : Russian has been recognized as one of the four or five major world languages.

No. 6 : Russian, a language of science and technology (as we have seen above) satisfies the needs created by the modernization of Soviet society and the elaboration of new technologies. (Lewis, 62-63 and other authors).

What is important to keep in mind when dealing with national language policy in the U.S.S.R. is that policy decisions and their implementation have been constantly evolving. As Joshua Fishman points out in his preface to Lewis's book on *Multilingualism in the U.S.S.R.* (1972) "few regions of the world have witnessed as much language planning as the Soviet Union..."

With the risk of over-simplification, but in an effort to outline the over-all directions of Soviet language policy in the past, it is possible to distinguish 3 phases which vacillate between an emphasis on the development of national languages and an emphasis on the development of Russian/national language bilingualism.

One must constantly keep in mind that in the Soviet Union, language policy is only one part of the over-all national planning system. A table of periodization is very difficult to draw up since there is so much overlapping, dove-tailing and cross currents in the various spheres of activity such as the creation of the various types of schools and their programs, teacher training, creation of didactic materials, general book publishing and development and use of languages in the mass media. Any attempt to draw straight lines among these categories would bring about a distortion of real situations. The aim of the sketchy outline which follows is only to give a general idea of the evolution and results of Soviet language policies during the past 60 odd years.

The post-revolutionary years including the decade of the 1920's is considered to be a *period of transition* from a capitalist system to a socialist one. In the field of language planning it is marked by vast programs of *alphabetization* and the introduction of non-Russian languages into school programs. Alphabets were created for about 50 languages. A second phase of general over-all planning, that of the 30's, 40's and 50's, was devoted to the building and strengthening of socialist structures and in its language planning facet stimulated the development of the *social fonctions of national languages*, by their use in schools, the creation of explanatory dictionaries and a literature, both prose and poetry, in numerous national languages. The third phase, the present one which began in the early 60's is called the period of developed socialism during which the emphasis on language planning has been on the *continued strengthening of national languages plus* the learning of Russian as second language. The purpose of this policy is to create wide-spread functional bilingualism.

To sum up, since the ideological basis of language policy embraces two main currents, what we witness is more a fluctuation in emphasis rather than any profound change in the basic goals of such policy, that is the spread of bilingualism which remains the cornerstone of these policies. It goes without saying that such policies have been implemented with various degrees of success in the different areas of the country.

It is the schools that are expected to do the most in the fostering of competence in Russian on the part of non-Russian individuals living in the Soviet Union. According to the authorities the ultimate aim of such competence, is at least two-fold :

1° To give every individual the greatest opportunity to fulfill himself professionally and personally and

2° To create a climate of convergence and rapprochement within the very diversified national and ethnic groups which compose the Union. The Soviet citizen is made constantly aware of his belonging to two complementary groups : 1) that of his own national or ethnic origin and 2) wishfully that of the Soviet people, as a new emerging historical community.

The compatibility of what is called one's national or ethnic origin and of what is called the inter-national or inter-ethnic element is the basis of bilingualism as defined in this immense, composite country. Instruction toward bilingualism, as we have seen, is an important part of the Soviet educational system. The cost of implementing bilingual schools, bilingual programs, of creating didactic materials and of training competent teachers is inestimable. If material costs can be evaluated in figures, the time and efforts invested in all these schools and programs cannot objectively be measured.

The tendency in the organization of the educational system is to create bilingual or multilingual schools where there is more than one language of instruction rather than to establish separate schools with teaching in only one language. Within the framework of this generally respected principle, five points of reference may be discerned :

1° Relationship of Russian/National languages. Bilingual schools using more than one language for teaching *all* children are being advocated more and more.

2° Educational provisions for minorities other than Russian. The Armenian minority in Georgia would be an example of this.

3° Teaching foreign languages such as English, French or German.

4° Creation of special schools where foreign languages are not only taught more intensively, but where these languages become the medium of instruction.

5° Use of non-native languages on the pre-school level where an increasing number of children between 3 and 7 are being exposed to a language other than the one used in the home.

National schools may be of 2 types :

a) Schools where teaching is exclusively in the national language and where Russian is taught as a subject in the general curriculum and

b) Schools where non-Russian children learn *in Russian*, that is all subjects are taught in Russian and the national language is taught as a subject in the curriculum.

The first type of school is mainly to be found in the Union and Autonomous republics whereas the second type is common especially in the RSFSR in the autonomous republics, oblasts, districts and territories. (Cf. Khrapčenko, p. 11-14 (3)).

This structure reflects the point of view held by many that national languages should be developed to meet the internal or local needs of each ethnic group, while Russian should be the medium for all the wider, inter-national and inter-ethnic communication. In each Union and Autonomous Republic, the national languages are officially accepted as the languages of instruction.

For the past 25 years, however, there has been an irregular rate of decline in the attendance of children in schools of these different nationalities.

A crucial problem in the national schools is the recruiting of competent staff who know Russian and are able to teach the subjects of the curriculum in the national languages. It remains difficult to recrut skilled personnel into remote areas of Siberia and the Far North in spite of the higher salaries and other bonuses offered.

The second type of school is the non-Russian minority school which flourished between the two world wars when education in the mother tongue was suddenly opened to all segments of the population. This facility has declined because of the rather large scale migration and urbanization in many parts of the country.

A third category of bilingual schools may be broken down into three sub-groups :

1° a dual school : both languages are used at different times in teaching *all children*, but not all subjects.
2° *a parallel medium school* which separates children into parallel language groups, but uses only the native language with each group.
3° *a mixed medium school* : one in which both languages may be used during the same lesson. (Lewis, 192).

To give the layman some idea of the complexity and the difficulty with which Soviet educators must cope, I should like to give some elucidating examples from schools in the most multilingual areas of the country. All the schools in Daghestan cities receive children of from 5 to 25 nationalities. (Lewis, p. 195). In the city of Kzyl-Orda in Kazakhstan there is a school with representatives of 30 nationalities. In Frunze, capital of Kirghizia, school no. 23 has 19 different linguistic groups represented. In 1964 in Kirghizia there were 317 such multinational language schools and their number is rapidly increasing. (Lewis, p. 195).

In such areas it is impossible to set up separate schools or complete curricula for each language. The inevitable result is that Russian becomes the sole language of instruction while the multitude of non-Russian mother tongues remain restricted to family, social and spiritual functions. The census figures for 1970 and 1979 reflect an overall increase in bilingualism most of which concerns National language/Russian bilingualism. (Blankoff-Scarr, 1983).

The first fact that strikes us is that bilingualism is on the rise everywhere in this category except in Estonia.

The second category, the autonomous republics, territories and districts, includes all peoples enjoying autonomous territorial status. Almost two-thirds of these non-Russians have a good command of a second language. Among them 54,3 % know Russian and 8 % some other language.

The 1970 census contained, for the first time, the question "Which language(s) of the peoples of the U.S.S.R. do you speak besides your mother tongue ?". Of the 124.700.000 non-Russians 61.300.000, that is 49,2 % answered that they had a good command of Russian. A certain number were bilingual or multilingual with or without Russian. As for the status of Russian at present, one may say that out of a total population of some 270.000.000 this language is used as a mother tongue or second language by 218.000.000 individuals. It is reported that 82 %, i.e. more than four-fifths of the present Soviet population has a very adequate command of Russian.

When taking a closer look at the linguistic processes going on in the Soviet Union, we can discern three simultaneously evolving currunts :

1° Widespread Russian/National language bilingualism.

2° The development, consolidation and modernization of *a large number* of national languages which include all the languages of the Union and Autonomous republics as well as a number of the other languages spoken by small ethnic groups.

3° The slow, but historically inevitable decrease in the number of speakers of certain languages in the sparsely populated regions of the Far North, Siberia, the Far East, the Urals and the Volga region.

The objective realities of modern life in a rapidly developing industrialized country where the factors of demography, migration, ethnically-mixed marriage (already 14,9 % and growing) have favored the diffusion of Russian. Transfer of language identity is greatest among the very small ethnic groups that do not have a formal administrative structure and among the dispersed ethnic units. (Eminov, 1982).

According to the 1970 and 1979 census figures, in 2 Union Republics (Kazakhstan and Kirghizia) natives constitute a smaller part of the population than do Russians. In only 10 of the 20 autonomous republics does the native population make up a majority of the inhabitants. The most striking example of this situation is in Karelia where in 1980 the population was composed of 11,8 % Karelians, 68,1 % Russians and 20,1 % other peoples.

Another example is Birodidžan founded in 1934 : the population of this autonomous oblast, where Yiddish is an official language, is 190.000. Among these inhabitants there are 10.000 Jews, 12.000 Ukrainians and 160.000 Russians.

For historical reasons, the overwhelming majority of Soviet Jews prefer to live in the urban centers of European Russia, the Ukraine, Byelorussia and the capitals of certain Union Republics. The quality of instruction in Russian has certainly been to a considerable degree responsible for the over-all increase in bilingual skills. For simplicity's sake we might say that the quality of education depends on four factors :

1° The qualifications of the *people* whose job it is, at the grass roots level, to make the school experience a meaningful one.
2° Availability of pedagogical aids such as manuals, tapes, iconographic documentation, etc...
3° A favorable social environment.
4° A coherent language planning policy.

If, theoretically, all language have the same status and rights, it is evident that in the U.S.S.R. Russian offers numerous advantages as we have just seen. Moreover, one cannot disregard the fact that the cultural level is not the same in all parts of the country. The teacher working in a village school in Central Asia is evidently not in the same situation and is not the same person as the one teaching in Moscow, Leningrad, or even in the capital of a Union Republic.

In the U.S.S.R. literary works appear in 78 languages, radio and television stations broadcast in 67 and theaters present plays in 47 languages (Semenova, 1983).

In the U.S.S.R., as elsewhere in the world, we are witnessing two simultaneous phenomena : certain languages are losing ground and others are being consolidated. Moreover, bilingualism does have a destabilizing influence on cultural traditions. This process undergoes three stages :

1° the values of the differing culture are partially adopted,
2° the two cultures co-exist and mix and
3° a cultural blending (Pranda 1972)

Russian/National language bilingualism affects different people in different ways. On the one hand, there are bilingual individuals who are professionally and socially advanced and who come to prefer their second language to their original mother tongue. This linguistic assimilation is compensated for by a reinforcement of other elements in their ethnocultural system and ethnic awareness remains relatively stable. On the other hand, among other individuals, transfer of the mother tongue leads to a waning of ethnic consciousness which triggers the process of ethnic assimilation (Guboglo, 1972).

The outgrowth of this intensive interethnic activity of which bilingualism is a motor and a consequence is the gradual rapprochement of the nationalities and ethnic groups which make up this rich and ethnically varied conglomerate country. Educators in the U.S.S.R. base their theory and practice on the inculcation of a dual and complementary allegiance :

1° to one's ethnic or national group and
2° to the multinational socialist community of the country as a whole which inevitably involves a committent on an international level.

While measures are being implemented to preserve certain precious contributions from many original cultural systems, of which language is but one, but very important, component, we are witnessing the emergence of new synthetic perceptions. All forms of art, music and literature, inspired by the achievements preserved by the collective memories of individual ethnic groups are beginning to reflect values shared by the greater community.

Education for bilingualism has played an essential role in bringing closer together the highly diversified groups living in the U.S.S.R. The new phenomenon of Soviet multinational literature draws upon the rich and varied spiritual values of these peoples whose secular cultural traditions are becoming the heritage not only of the citizens of this country, but of all humanity (Blankoff-Scarr, 1984).

At the present time, when cultural contacts tend to be more frequent and more intensive, bilingualism has become the main avenue to international exchange and understanding. Bilingualism which includes Russian as a world language, can make an important contribution in this area.

The complete text of this paper may be found in *La Revue des pays de l'Est*, 1984, n° 2

NOTES

(1) M. DE GRÈVE, (1983) "La Société pluriculturelle" in *Dialogues et Cultures*, n° 25, p. 46.

(2) For a critical review of this collection, see : TCHINGHIZ AITMATOV, (1978) "Publication of the 'World Literature Library'" in *Social Sciences*, 4, 230-234.

(3) Khrapčenko, *Russkij jazyk-jazyk družby i sotrudničestva narodov SSSR*, 11-14.

BIBLIOGRAPHIE

AITMATOV (C.), "Publication of the 'World Literature Library'", in *Social Sciences*, 4, pp. 230-234, (1978)

BLANKOFF-SCARR (G.), "Le bilinguisme en Union soviétique : agression linguistique ou phénomène naturel ?", in *Revue des Pays de l'Est*, 1-2, pp. 161-181,(1983).

DE GREVE (M.), "La société pluriculturelle", in *Dialogues et Cultures*, n° 25, pp. 41-51, (1983).

DYLJUK (E.V.), "Russkij jazyk - zajyk mira, vzaimoponimanija, družby i meždunarodnogo sotrudničestva", in *Ruštinar*, 5, pp. 2-6, (1982).

GUBOGLO (M.N.), "Social'no-etničeskie posledstvija dvujazyčija, in *Sovetskaja Etnografija*, 2, pp. 26-36, (1972).

LEWIS (E.G.), *Multilingualism in the Soviet Union*, The Hague, (1972).

Narody Avstralii i Okeanii, Moscow, 1956, pp. 27-28, 272-280, 348.

PRANDA (A.), "Vlijanie bilingvizma na nekotorye javleniia narodnoj kul'tury", in *Sovetskaja Etnografija*, 1972, 2, pp. 17-25.

SEMENOVA (N.M.), "O vypuske slovarej na jazykakh narodov SSSR v izdatel'stve "Russkij Jazyk", in *Russkij jazyk za Rubežom*, 2, pp. 125-127, (1983).

TENTATIVE D'ANALYSE DE LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DU RUSSE EN FRANCE

Irène COMMEAU

Le russe est en crise. Pas seulement en France. Pas seulement le russe : toutes les langues sauf l'anglais et, partiellement, l'espagnol, et cela dans le monde entier. Les trois raisons en sont connues : 1° le poids de l'Amérique (l'anglais et l'espagnol sont des langues américaines) 2° la facilité relative de l'apprentissage de ces deux langues (sinon la langue de Shakespeare du moins d'un "Basic English" pouvant facilement servir de langue véhiculaire à deux étrangers non-anglophones) 3° enfin, et peut-être surtout, la crise économique qui pousse les gouvernements à réduire les frais d'enseignement dans le monde entier.

Cela dit, nous allons essayer d'analyser la situation du russe en France, telle qu'elle s'est développée.

En France les années 50 et 60 sont caractérisées par un développement très rapide dans tous les degrés d'enseignement. Cela s'explique pour diverses raisons : en France, la voie était libre grâce à des structures très souples (deux langues obligatoires, sans qu'aucune ne soit imposée) la présence d'un grand nombre d'émigrés russes (vivier à la fois de maîtres et d'élèves) et la nomination en 1951, comme inspecteur général de russe, de François Pidoux qui le premier a cru à la possibilité de l'enseignement du russe dans le second degré.

C'est ainsi que nous voyons sous l'impulsion de ce dernier apparaître le russe comme langue I en 1958 et le nombre des élèves de lycée passer de 1020 en 1951 à 10.600

en 1961. En dix ans, leur nombre a donc été multiplié par dix. Très rapidement, les meilleurs d'entre eux sont arrivés à l'université où on a hâte de former des professeurs de russe. L'afflux des étudiants crée à son tour un besoin d'enseignants à l'Université qui absorbent ainsi un bon nombre de jeunes agrégés. Par conséquent, le nombre de postes mis au concours de l'agrégation passe de un en 1951 à treize en 1961. Le CAPES est créé en 1955 : les étudiants ont de bonnes perspectives, ils s'y engouffrent.

La décénnie suivante connaît un développement presque aussi spectaculaire, puisque le nombre d'élèves passe de 10.000 en 1961 à 23.000 en 1971 : encore 13.000 nouveaux élèves en dix ans, la langue III est créée, et le nombre de postes mis aux concours de recrutement dépasse 50 ! C'est l'euphorie - ou ce pourrait l'être. Car l'on peut déjà noter quelques signes avant-coureurs de la crise : si le nombre d'élèves et d'étudiants augmentent encore assez rapidement, d'une multiplication par dix nous sommes passés à une multiplication par deux, et leur pourcentage, qui a culminé à 3 % en 1961, est tombé à 1,6 % en 1971. A partir de 1972 la langue II n'est plus obligatoire : cela ne touchera que peu le russe, langue réservée aux élèves courageux qui n'hésiteront pas à choisir un enseignement facultatif, mais c'est tout de même la porte ouverte aux abandons dans les grandes classes et un signe de recherche à la fois d'économie et de "démocratisation" de la part du gouvernement. Or la "démocratisation", précisément, ne joue pas en faveur du russe, langue d'élite (et combattue pour cette raison par une certaine gauche) et coûteuse, de surcroît , puisqu'elle arrive difficilement à remplir une classe.

Voilà donc quelle était la situation en 1971-1972, à la veille de la grande crise économique qui nous atteint actuellement de plein fouet. Pour pouvoir simplement maintenir une production de cinquante professeurs par an, il aurait fallu une augmentation d'environ 3.600 à 4.000

élèves par an, soit 40.000 élèves en dix ans, au lieu des 13.000 atteints dans la décénnie précédente. Si nous avions suivi cette courbe, nous aurions eu, non pas 24.229 élèves en 1981, mais 63.500, et plus de 70.000 en 1983, soit 1,32 % de la population scolaire du 2^e degré, au lieu des 0,49 % actuels. Est-ce trop pour une langue aussi importante que le russe ? Certes, non, mais était-ce possible ? Et au dépens de qui un tel développement aurait-il pu se produire ? Il ne faut pas oublier que l'essor des années précédentes était dû à l'explosion démographique et à la démocratisation de l'enseignement secondaire. Or, en 1971 l'une était enrayée et l'autre achevée.

Le russe aurait donc dû mordre sur les effectifs soit de l'anglais (et c'est le contraire qui se produit dans le monde entier) soit sur ceux des autres langues, implantées en France depuis des siècles (allemand, espagnol, italien) et qui souffrent déjà d'une régression souvent grave, ce qui se traduit en particulier par la chute vertigineuse des postes mis en concours pour toutes les langues, voire toutes les disciplines dans les années 70. Ainsi, alors qu'en 1974 il y avait 2.200 postes à l'agrégation, cinq ans plus tard il n'y en avait plus que 1.000 en tout, toutes disciplines confondues. Non, un développement de 4.000 élèves par an était indispensable et ce n'est le cas dans aucun autre pays. Dans le meilleur des cas, même sans crise économique, le russe ne pouvait plus connaître qu'une consolidation de ses positions dans le secondaire, et c'est ce qui s'est passé jusqu'en 1982, puisqu'il a atteint, à la rentrée 1982, 26.720 élèves et que le nombre de départements sans aucun enseignement du russe est passé de 24 en 74 à 18 en 84. Jusque là, rien d'alarmant donc pour le second degré.

Malheureusement, cette consolidation - que certains nomment stagnation - semble toucher à sa fin et nous sommes peut-être à la veille d'une catastrophe si le gouvernement ne fait rien pour l'arrêter.

En effet, si la rentrée 83 n'a accusé qu'une baisse de 600 élèves, une trentaine de classes ont été fermées pour effectifs insuffisants : ce sont donc 30 établissements qui verront le russe disparaître de leur emploi du temps, et combien vont encore suivre ? Pourquoi ces fermetures ? Souci d'économie, bien sûr. Alors pourquoi si peu d'élèves ? Disons le tout de suite ; pas par manque d'intérêt de la part des familles. Si le russe se trouve actuellement, pour des raisons diverses, un peu dans le creux de la vague, cela ne joue que peu dans le choix des familles. D'ailleurs, si les parents se détournaient du russe, cela devrait profiter aux autres langues, alors que toutes, nous l'avons dit, et en particulier l'allemand et l'italien, se trouvent dans une situation critique. Non, disons-le bien haut : les raisons sont essentiellement économiques et administratives : le russe est implanté dans un seul CES excentrique ou mal coté et le lycée ne reçoit plus d'élèves... ailleurs il est en concurrence avec le portugais ou l'arabe que l'on veut développer en raison du grand nombre de travailleurs immigrés parlant ces langues... Enfin et surtout il y a la décentralisation : de plus en plus c'est le proviseur qui décide et, entre les maths et les langues, il n'hésite pas, et le professeurs de russe enseignera le français...

La meilleure preuve du rôle primordial de l'administration est fournie par les lycées mêmes qui ont le plus grand nombre d'élèves de russe. Nous pourrions citer des lycées avec 200 élèves de russe et jusqu'à 100 élèves (4 classes parallèles) rien qu'en 6°. Dans tous ces lycées, le proviseur est favorable au russe et encourage les regroupements, mais il suffira, hélas, qu'il demande sa mutation pour que le nombre d'élèves descendent au-dessous de la cote d'alerte, comme cela s'est déjà produit ailleurs... Alors, voudrait-on la mort du russe en haut lieu ? Certainement pas. On ne veut la mort d'aucune langue - en théorie. Il est même question de soutenir particulièrement toutes les langues autres que l'anglais. C'est en effet, la seule façon de les sauver, aussi bien en ce qui concerne le second degré que dans l'enseignement supérieur - car les deux niveaux sont intimement liés dans la mesure où l'université forme les enseignants des lycées. Quelles conséquences la consolidation (ou stagnation) du russe dans les années 70 a-t-elle eues pour l'enseignement supérieur ? Elles sont aussi catastrophiques que prévisibles : rien ne justifiant donc plus la formation de nouveaux maîtres, le nombre de postes mis en concours a régressé en russe comme partout ailleurs et même encore un peu plus qu'ailleurs, puisque il n'y a que très peu de départs à la retraite dans cette discipline : de 52 postes en 72, nous descendons à 36 en 74, 25 en 75, 14 en 81 et enfin 4 en 1984. Les étudiants n'ont ainsi presque plus aucune chance, même les normaliens, de devenir professeurs de russe un jour.

Si, malgré cela, les départements de russe ne sont pas acculés à la fermeture pure et simple, c'est qu'ils se sont reconvertis en enseignant les Langues Etrangères Appliquées (LEA) c'est-à-dire la langue des affaires ou de spécialité. Ainsi les universités qui n'ont jamais assuré la formation de professeurs, comme l'INALCO ou Paris III, se portent-elles très bien, et certaines autres, qui ont su se reconvertir, fort honorablement. Mais même les sections de L.E.A. sont actuellement en butte aux restrictions budgétaires, c'est-à-dire que le Ministère, loin de les soutenir, tente de leur donner le coup de grâce.

Alors que faire ? Continuer à lutter pour maintenir le russe à la première place qu'il a su conquérir en Europe Occidentale pour le nombre d'étudiants dans l'enseignement secondaire et supérieur - lutter pour obtenir que le ministère traduise dans les actes sa promesse de soutien d'une cause qui loin d'être perdue, a un avenir incontestable devant elle. Maintenir les structures du russe ainsi que des autres langues dites "rares", empêcher que des classes, même peu nombreuses, ne soient fermées, afin que les postes ne soient pas supprimés en trop grand nombre, surtout là où cela aboutirait à une suppression de l'enseignement du russe dans toute une ville. Respecter véritablement la liberté de choix des familles, leur donner la possibilité d'obtenir automatiquement des dérogations de secteur là où le russe fait défaut, ne pas pousser parents et élèves vers l'anglais langue unique...

Nous pensons que ces quelques mesures imposées d'en haut suffiraient pour au moins maintenir le russe dans ses positions actuelles, comme elles suffisent, nous l'avons vu, là où elles sont appliquées spontanément par les chefs d'établissement. Et tout le monde y gagnerait : le russe et les autres langues dites "rares", mais aussi l'anglais dont les élèves seraient plus motivés parce qu'ils l'auraient réellement choisi, la culture de la nation qui risque d'être singulièrement appauvrie si on la réduit à un bilinguisme franco-anglais, le français lui-même enfin, qui pourrait sinon devenir bientôt une langue inutile dans le monde.

Le prix d'une tel soutien a-t-il été chiffré ? Cela ne peut aller bien loin et en tout les cas insignifiant par rapport à l'enjeu : l'avenir linguistique et culturel de la France.

LE PROBLÈME DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE RUSSE EN TRADUCTION

Claude DE GRÈVE

Avant d'aborder le problème général qui sera l'objet de ma communication, je me dois d'indiquer les limites de l'expérience qui m'a amenée à le poser, afin qu'il ne demeure aucune équivoque. Je me réfère en effet à ma propre expérience d'enseignante de littérature comparée, au lycée puis à l'université, dans un pays bien déterminé, la France, donc à partir d'une situation qui n'est peut-être pas la même dans tous les pays non russophones. Il n'en demeure pas moins que le problème peut ou pourrait se poser ailleurs qu'en France et prêter à des types de réflexion analogues.

D'abord, quelle est, en France, la situation qui se trouve à l'origine du problème ?

Paradoxalement, le problème que je m'apprête à examiner résulte d'un acquis en lui-même réjouissant. Depuis environ quinze ans, l'on observe un accroissement de l'intérêt porté à la langue russe par une quantité croissante d'enseignants et, par ricochet, d'apprenants, tant au lycée qu'à l'université. Ils sont d'ailleurs aidés en cela par le législateur. En effet, en 1968, la loi Edgar Faure favorisa, dans le volume horaire des professeurs de français des trois dernières années du secondaire (option lettres modernes), un enseignement de deux heures hebdomadaires sur des textes étrangers traduits, textes dont le choix était laissé à l'initiative des professeurs de lettres (1).

L'enseignement des littératures étrangères à partir des textes originaux restait réservé aux professeurs de langues étrangères.

A l'université, une réforme du même genre fut appliquée, au sein des programmes de la licence de lettres modernes (2). Il convient de préciser qu'avant 1968, la licence de lettres modernes (couvrant les 2^{e} et 3^{e} années d'études, après un an de propédeutique), se composait de quatre certificats, parmi lesquels un certificat de littérature comparée, à titre d'option. Les programmes de ce certificat comprenaient des questions générales communes à tous les étudiants et des textes d'application qui pouvaient varier selon les langues (deux en général) connues par les étudiants et qui étaient étudiés en classe à partir de l'oeuvre originale. Ainsi les problèmes du roman historique étaient abordés par tout le monde dans leurs généralités et à travers un texte français, chaque étudiant pouvant choisir à sa guise et en fonction des enseignements disponibles, les deux autres échantillons nécessaires (Scott, Manzoni ou Tolstoï). Dans ces conditions, le choix d'un texte russe par un étudiant n'était possible que, d'une part, si l'étudiant était apte à lire le russe, d'autre part, si l'université disposait d'un comparatiste russisant ou d'un enseignant de littérature russe qui acceptât d'assurer ces cours.

Déjà cependant, l'agrégation de lettres modernes, concours national, comportait des questions de littérature comparée illustrées par des oeuvres issues de domaines linguistiques différents que ne pouvaient connaître tous les étudiants ni même tous les enseignants et qui, de ce fait, étaient étudiées à travers des traductions. Ainsi, en 1967, une question sur Don Juan comportait des oeuvres de Tirso de Molina, Molière, Lenau, et Pouchkine. Et force était bien de faire appel à de nombreux enseignants non russisants, faute d'un nombre suffisant d'enseignants russisants, surtout dans les universités de province où n'existe pas toujours de spécialiste de littérature russe à appeler à la rescousse. Après 1968, la situation de l'agrégation est restée la même. Et le statut de la licence et même de la 1^e^ année a rejoint celui de l'agrégation. D'une part, en effet, la littérature comparée est devenue obligatoire pour tous les étudiants de lettres modernes; d'autre part, l'enseignement ne se dispense plus qu'à partir de textes traduits, les programmes pouvant être constitués par des oeuvres de tous les domaines linguistiques possibles.

Il ne m'appartient pas ici d'épiloguer sur les raisons qui présidèrent à ces changements. Sans doute, à l'université, furent-elles autant d'ordre économique que culturel. Avant 1968, en effet, l'enseignement de la littérature comparée à partir des textes originaux se répartissait en groupes évidemment très variables du point de vue quantitatif, selon les spécialités linguistiques. Ainsi un enseignant de littérature comparée russisant pouvait n'avoir que cinq ou dix étudiants pour tout auditoire, même à Paris. Cela pose le problème général que je n'aborderai pas ici de l'extension de l'enseignement du russe en France. Il est certain aussi qu'à l'université comme au lycée la diversification des programmes, l'introduction de littératures de domaines linguistiques autres que ceux que pouvaient connaître les apprenants, contribuait *a priori* à une ouverture sur le monde perçue comme nécessaire. A telle enseigne que depuis deux ans, l'enseignement de la littérature comparée s'est intégré à des nouvelles filières, telles la licence de langues, étrangères appliquées (L.E.A.), axée sur les langues, les sciences juridiques et économiques et destinée à de futurs interprètes, experts en relations publiques internationales, journalistes, etc...

Plus que les raisons nous intéressent les résultats de ces réformes et les problèmes que celles-ci entraînent lorsqu'il s'agit pour des non-russisants de traiter un programme qui inclut une oeuvre littéraire russe. Il semble, en effet, que l'anglais, plus connu, permette un recours plus répandu à l'original, du moins chez les enseignants.

A l'actif de ces réformes, on peut invoquer la découverte, par les élèves de l'enseignement secondaire comme par les étudiants, de grands classiques russes tels Pouchkine, Gogol, et surtout bien entendu Tolstoï et Dostoïevski, choix réducteur, au demeurant, sur lequel je reviendrai plus loin. Cette découverte cependant tangible a pu susciter quelques vocations de chercheurs et même stimuler chez quelques-uns le désir d'apprendre le russe. Toutefois ces cas restent rares et, le plus souvent, les étudiants préfèrent poursuivre leur découverte en se fiant aux traductions. Il en est d'ailleurs de même des nombreux enseignants non russisants qui se chargent des textes russes figurant dans les programmes de littérature comparée. Sensibles au message des grandes oeuvres classiques russes, à la forme du contenu et aux structures, ils font souvent bon marché, d'une part, de la forme de l'expression, d'autre part, de la situation des oeuvres dans l'histoire littéraire russe.

Or, de l'ignorance ou de la négligence de ces deux aspects des oeuvres : aspect langagier et aspect historique, peuvent naître des erreurs ou des confusions préjudiciables aux apprenants.

Je vais d'abord tenter d'illustrer les conséquences de ces lacunes à travers quelques exemples pris dans des textes classiques souvent proposés, le choix quasi exclusif des classiques constituant un problème connexe que je traiterai à la fin.

Certes, la qualité des traductions d'oeuvres russes dont disposent les enseignants et les étudiants s'est améliorée depuis le XIX^{e} siècle, en particulier à partir de 1925 environ. Depuis le moment où sont apparus des traducteurs scrupuleux comme Henri Mongault et Boris de Schloezer, les traductions respectent au moins ce que des théoriciens de la traduction, tels José Lambert, appellent les macro-structures (3), c'est-à-dire le mouvement, la composition d'ensemble des oeuvres, leur tissu verbal dans son ensemble. Le traducteur ne supprime plus des chapitres entiers ou même des paragraphes, du moins dans les éditions pour adultes; il ne bouleverse plus l'ordre des parties de l'oeuvre. A titre d'exemples de ces traductions sur lesquelles heureusement, ne se fondent plus les enseignants, on pourrait rappeler telle traduction des *Frères Karamazov* par Ely Halpérine-Kaminski (4) qui omettait purement et simplement les débats ou les passages idéologiques jugés ennuyeux comme le chapitre sur la légende du grand inquisiteur, ou telle traduction des *Ames mortes* par Ernest Charrière (5) qui modifiait l'ordre des chapitres et traduisait une fin apocryphe (6) à laquelle le traducteur ajoutait de son cru.

Toutefois au niveau des micro-structures, au niveau sémantique et syntaxique, les traductions utilisées et souvent seules disponibles des classiques, en éditions abordables, contiennent des suppressions, des surenchères ou au contraire des édulcorations, qui mutilent le sens de l'oeuvre ou l'infléchissent vers une piste de lecture trop précise. Or seuls des russisants, c'est-à-dire des enseignants capables d'une compréhension au moins passive, livresque, du russe, - sans qu'ils dussent pratiquer le russe comme des spécialistes, - peuvent tenir compte de ces infractions de détail, dans la mesure où ils se reportent à l'original.

Je me référerai à trois exemples de textes étudiés en traduction qui ont figuré dans des programmes de littérature comparée traités au niveau universitaire : *Les frères Karamazov*, illustration russe d'une unité d'enseignement de 1^{e} année à Nanterre (Université de Paris-X), intitulée "Le meurtre du père", et qu'on comparait, à ce titre, à *OEdipe-roi* de Sophocle, à *Hamlet* de Shakespeare et aux *Gommes* de Robbe-Grillet; *Anna Karénine*, qui a été mise au programme d'agrégation, à côté de *Madame Bovary* de Flaubert et d'*Effi Briest* de Fonane, comme exemple de roman de l'adultère; enfin les *Nouvelles pétersbourgeoises* de Gogol, également au programme de l'agrégation, quelques années auparavant, comme types de récits fantastiques à comparer avec des textes de Lewis, d'Hoffmann et de Gautier.

Au début des *Frères Karamazov* (1e partie, livre II, chapitre II), plus précisément à l'avant-dernière ligne du deuxième chapitre, Dostoïevski fait ce qu'on appelle une intrusion d'auteur dans son roman. Après avoir évoqué l'éducation de Dmitri Karamazov et le retour de celui-ci chez son père, une vingtaine d'années plus tard, il écrit : " Вот это-то обстоятельство и привело к катастрофе, изложение которой и составит предмет моего первого вступительного романа или, лучше сказать, его внешнюю сторону".(7)

Or la traduction d'Henri Mongault, la seule dont disposaient enseignants et étudiants donne ceci : "Cette circonstance provoqua la catastrophe dont le récit fait l'objet de mon premier roman, ou plutôt son cadre extérieur." (8)

On voit d'abord que le traducteur a supprimé "roman introducteur" (ou "inaugural") : c'est priver le roman des significations relatives au dépassement promis par ce syntagme, c'est le priver de son caractère ouvert. On voit ensuite qu'il a traduit "сторона" par "cadre" qui, en français, suggère plutôt un contenant. Il me semble que des mots comme "face" ou "côté", plus littéraux, rendent mieux compte de la structure du roman telle que l'annonce le narrateur-auteur lui-même. "Côté" ou "face" laisse présager plus clairement un roman lisible sur deux plans à la fois, l'un ne contenant pas forcément l'autre. Apparaît donc dans la traduction d'une phrase-clé du roman de Dostoïevski un exemple de mutilation du sens que ne peuvent apprécier des collègues non russisants.

La traduction d'*Anna Karénine*, qui a été rééditée dans la collection Folio, est également d'Henri Mongault (9). Dans son ensemble, on peut la considérer comme tout à fait exacte et élégante. Mais les exagérations, les surenchères n'y manquent pas, qui sont aptes à provoquer chez les non-russisants des confusions entre l'auteur et le traducteur et des commentaires inadéquats. Faute, en effet, de pouvoir se reporter à l'original, il arrive souvent que l'enseignant ou l'étudiant commentent le style du traducteur en l'attribuant à l'auteur.

Ainsi, à propos de l'adultère d'Anna, et après que sa situation est devenue ostensible, on peut remarquer dans le texte traduit la relative fréquence de l'expression "jeter la pierre" ("кинуть камень") (au moins cinq occurrences), expression qui se réfère explicitement à l'épisode de "la femme adultère", dans l'Evangile, et qui est donc très connotée du point de vue religieux. Mais un russisant et seul un russisant peut s'apercevoir que le traducteur en rajoute. Par exemple, l'emploi de cette métaphore apparaît tout à fait abusif dans la phrase ou Tolstoï transcrit les sentiments de Dolly à l'égard d'Anna lorsqu'elle est en visite à Vozdvijenskoié où Anna séjourne avec son amant (VI^{e} partie, chapitre XX). On lit en effet sous la plume de Mongault : "En théorie, loin de jeter la pierre à Anna, elle était prête à l'approuver" (10), alors que le texte original se borne à dire :
" теоретически, она не только оправдывала, но даже одобряла поступок Анны " (11) soit : "non seulement elle justifiait Anna, mais ... etc". La métaphore employée par le traducteur colore donc ce qui est du registre psychologique ou simplement moral d'une tonalité chrétienne absente en l'occurrence de l'original.

Inversement, mais toujours en fonction de cette mise en évidence de l'adultère comme faute morale grave mais pardonnable, Henri Mongault édulcore lorsqu'il traduit l'expression "преступную жену " (12) utilisée par Alexis

Karénine (IIIe partie, chapitre XIII) par le simple "femme adultère" (13) alors que " преступную" mérite l'équivalent plus fort de "criminelle".

Abordons enfin les deux seules traductions non de toutes les *Nouvelles pétersbourgeoises* mais du *Nez* et du *Portrait*, que pouvaient se procurer les étudiants et les enseignants d'agrégation de lettres (14) il y a deux ans, et nous apprécierons le rôle que peut jouer l'ignorance totale de la langue russe dans l'interprétation des textes. A travers le prisme des courants de pensée dont les enseignants et parfois les apprenants français sont tributaires, l'accentuation par les traducteurs de certaines virtualités des oeuvres, même au niveau lexical, peut orienter vers des interprétations tout à fait univoques.

Si en effet la traduction du *Nez* par Boris de Schloezer qui date de 1925 et qui a été rééditée en 1968 par Garnier-Flammarion en collection de poche, présente dans l'ensemble un caractère de fidélité quasi littérale au texte de Gogol, elle accentue l'impression d'absurde que peut conférer le récit en tant que tel par l'emploi des mots "absurde" ou "bizarre" là où d'autres choix s'imposaient davantage. Ainsi Schloezer écrit : "Mais tout semble indiquer que la chose est absurde parce que le pain est une denrée cuite, tandis que le nez, lui, c'est tout différent" (15), proposant "absurde" comme équivalent de " несбыточное" ("происшествие несбыточное ") (16) alors que ce mot signifie plutôt "irréalisable","chimérique". De là à faire de Gogol, à l'heure actuelle, un précurseur de la littérature de l'absurde, et uniquement cela, il n'y a qu'un pas.

L'enseignant non russisant qui travaille sur la traduction du *Portrait* par Mongault, publiée en 1938 et rééditée en 1979 dans la collection Folio de chez Gallimard, va-t-il comme Mongault lui-même, interpréter certaines virtualités du récit de Gogol en fonction d'une simple exploitation du filon fantastique (17) ou sera-t-il tenté de verser dans la démonologie lorsqu'il lira par exemple les traductions suivantes : "Mais on allait chuchotant que le fiancé avait conclu un pacte avec le mystérieux usurier" (18), pacte traduisant le simple "условия" (19) ("contrat", "convention") et "l'argent qu'il prêtait avait un pouvoir incendiaire, il s'enflammait tout seul, portait des signes cabalistiques" (20), "cabalistiques" traduisant "странные " (21) ("étranges") ?

Des mots comme "pacte", et "cabalistique" ne renvoient-ils pas trop explicitement à ce qui chez Gogol reste ambigu, au moins par les connotations, même si les significations se précisent dans le contexte de la nouvelle ? On s'imagine les commentaires auxquels ces exagérations au niveau lexical peuvent prêter chez des non-russisants qui n'ont eu accès qu'aux ouvrages critiques de type métaphysique ou religieux tendant à ériger Gogol en poète du diable!

Ici nous abordons un second problème. La fantaisie interprétative de l'enseignant ou de l'apprenant non russisant va d'un train d'autant meilleur que bien souvent il ne peut recourir à un éventail d'ouvrages critiques assez large. Ainsi lui sont forcément inaccessibles les éditions critiques ou les volumes d'histoire littéraire éditées par l'Académie des Sciences, les éditions des Belles-Lettres ou par les universités soviétiques qui situent avec la plus grande précision les oeuvres dans le contexte littéraire russe et universel. Mais même lorsqu'il a à sa disposition des éditions françaises sérieuses (par exemple Gallimard ou Garnier) ou des histoires de la littérature russe en français, l'enseignant non russisant tend souvent à dissocier, par francocentrisme, l'oeuvre traitée de son contexte littéraire russe. Le "telquellisme", volontaire ou non, matiné ou non de freudisme, n'induit pas nécessairement en erreur mais favorise pour le moins l'excès d'interprétation. Les romans de Dostoïevski constituent de ce point de vue un terrain particulièrement giboyeux! Que n'entendons - nous au sujet du thème du meurtre dans *Crime et châtiment!* On brode à l'envi sur la transgression littéraire que représenterait l'emploi de ce thème, alors que, d'une part, il est présent dans quantité de romans-feuilletons russes, français ou anglais qui étaient avidement lus par le public russe de l'époque, qu'il faisait partie de "l'horizon d'attente" (22) littéraire de ce public; alors que, d'autre part, Dostoïevski s'en servait plutôt comme arme contre les adversaires d'un ordre établi qu'il soutenait déjà à ce moment-là et allait soutenir de plus en plus, même si ses raisons personnelles complexes restent à approfondir. De la même façon, on ne peut expliquer les *Nouvelles pétersbourgeoises* de Gogol en faisant abstraction des poncifs du romantisme russe et du romantisme allemand dont Gogol a hérité, même s'il en a opéré une transmutation personnelle, dans le sens d'une critique sociale, psychologique ou morale, selon les récepteurs. On ne peut passer sous silence les influences de Wackenroder, d'Hoffmann et d'Odoïevski, par exemple.

Je terminerai par un troisième type de lacune qui pose problème : une ignorance quasi générale de la littérature russe du XX^{e} siècle, en particulier de la littérature soviétique. Certains auteurs du début du siècle sont, certes, partiellement connus, Biély, Boulgakov, Gorki. Mais qui connaît Maiakovski, Simonov, Paoustovski, ou Mojaiev, pourtant en partie traduits en français, et propose de les étudier ? De la littérature russe actuelle, on n'évoque guère que les oeuvres des dissidents. Cela pose un problème de diffusion dont l'examen dépasserait mon propos. Mais pour de nombreux enseignants de littérature comparée non russisants et donc pour leurs étudiants, cette réduction de la littérature russe à quatre classiques (même Tourguéniev est peu connu), augmentée pour certains de quelques dissidents, tend à favoriser le maintien de mythes forgés au XIX^{e} siècle tels que celui d'une âme russe mystique, excentrique, excessive.

Convient-il pour autant d'exclure les enseignants non russisants de toute participation à des cours de littérature russe dans les programmes de lettres du secondaire ou de littérature comparée du supérieur ? Ce retour en arrière représenterait un appauvrissement pour tous et ne stimulerait guère l'extension de l'apprentissage de la langue russe. Peut-être me bornerai-je à formuler un souhait : qu'il y ait plus de concertation entre les enseignants, entre les profanes et les moins profanes, de façon que l'interdisciplinarité devienne réel facteur de progrès.

NOTES

(1) Voir circulaire n° IV-68-443, 9 nov. 1968 (*Bulletin Officiel*, jeudi 14 nov. 1968, n° 40).

(2) Loi n° 68-978 du 12 nov. 1968 (*B.O.*, jeudi 21 nov. 1968, n° 4) qui le permit.

(3) José LAMBERT, "Echanges littéraires et traduction. Discussion d'un projet", dans James HOLMES, José LAMBERT et Raymond VAN DEN BROECK (éd.), *Literature and Translation*. New Perspectives in Literary Studies with a Basic Bibliography of Books and Translation Studies. (Louvain, Acco, 1978), pp. 153-160.

(4) Paris, 1888.

(5) Paris, Hachette, 1859.

(6) Par V. Zakhartchenko, en 1857.

(7) Voir : Ф.М. Достоевский, Братья Карамазовы (Léningrad, Ed. Belles-Lettres, 1970), t. I, pp. 13-14.

(8) Voir coll. Folio (Paris, Gallimard, 1973), t. I, p. 45.

(9) Paris, Gallimard, 1952.

(10) *Ouv. cité*, t. II, p. 227.

(11) Voir Л.Н. Толстой, Анна Каренина. Moscou, Ed. Belles-Lettres, 1981, p. 599.

(12) *Ouv. cité*, p. 286.

(13) *Ouv. cité*, p. 334.

(14) Editions alors disponibles dans le commerce et conseillées.

(15) P. 88.

(16) A propos de la découverte d'un nez dans du pain : voir Н.В. Гоголь, Собрание сочинений в 4х томах (Moscou, Ed.

Pravda, 1968), t. II, p. 41.

(17) Voir la préface.

(18) P. 148.

(19) *Ouv. cité*, p. 108.

(20) *Ouv. cité*, p. 150.

(21) *Ouv. cité*, p. 109.

(22) Voir Hans-Robert JAUSS, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, pour l'explication générale et pour l'emploi de ce concept.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В СВЕТЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ ОБУЧЕНИЯ.

Т.М. ДОРОФЕЕВА

Профессиональная деятельность преподавателя иностранного языка в современной педагогической науке рассматривается с точки зрения различных ее функций: конструктивно-планирующей, организаторской, коммуникативной, гностической, воспитательной. Это предполагает не только совершенное владение преподаваемым языком, которое базируется на глубоком знании системы языка, но и знакомство с современной методической теорией и владение методикой обучения, умением организовать учебный процесс в системе коммуникативного обучения, знание психолого-педагогических основ теории преподавания, страноведческого и литературоведческого материала, владение приемами и методами его использования в процессе обучения языку. Эти особенности работы преподавателя обусловливают направление его последипломной подготовки, определяют задачи данного типа обучения.

Русский язык в профессиональной деятельности преподавателя-русиста выступает в качестве объекта, т.е. того, чему мы учим, и средства обучения, с помощью чего мы учим, поэтому он является ведущей дисциплиной в системе повышения квалификации преподавателей. Современные требования коммуникативного обучения, при котором речевая деятельность выдвигается в качестве цели обучения, предопределяют определенный уровень речевой и языковой компетенции преподавателя. Учитель должен обладать высоким уровнем коммуникативных умений, что включает умение вести урок на русском языке, правильно пользоваться тем речевым и языковым материалом, который содержится в соответствующих программах и учебниках, умение организовать работу учебной группы в соответствии с задачами конкретного урока, умение фиксировать ошибки в речи учащихся, определять их причины, уметь их объяснять, предупреждать и работать над их исправлением и др. Высокий уровень коммуникативных умений преподавателя - это одно из условий, обеспечивающих качество обучения. Поэтому практический курс русского языка является одним из главных предметов в системе повышения квалификации преподавателей. При определении содержания данной дисциплины, т.е. объема знаний, навыков и умений, необходимо опираться прежде всего на коммуникативную функцию педагогической деятельности преподавателя-русиста. Работа педагога-русиста предполагает также владение знаниями в области современного русского языка прежде всего в аспекте практической грамматики, фонетики, лексики, стилистики, т.е. прикладной русистики, а также знакомство с достижениями современной фундаментальной русистики. Это определяет содержание теоретических курсов в системе его последипломного обучения, целью которых является расширение и углубление знаний в указанных выше областях русистики. Таким образом профессиональная деятельность преподавателя преопределяет необходимость теоретических знаний в области языка, владение языком и умение организовать учебный процесс в свете задач коммуникативного обучения, все эти моменты должны быть учтены при определении содержания дисциплины "Русский язык" в системе повышения квалификации преподавателей. В результате обучения учащиеся должны приобрести знания и овладеть такими навыками и умениями, которые, с одной стороны, обеспечат правильную речь в пределах разговорных тем, выделенных в курсе практики речи, а с другой стороны, могут быть использованы в их практической работе.

Практическое владение языком - лишь часть профессиональной компетенции преподавателя, хотя и очень важная. Русский язык в системе повышения квалификации должен изучаться как особая профессиональная дисциплина.

Поиски, ведущиеся в направлении профессионализации преподавания, пока еще только начаты.

Как правило, профессиональная ориентация обучения повышает заинтересованность слушателей в их работе, усиливает мотивацию в изучении языка. Преподаватели с наибольшим интересом относятся к таким формам работы и к тому материалу, который кажется им полезным для их собственной педагогической деятельности.

Имея уже некоторый педагогический опыт и очутившись снова в роли ученика, слушатели в системе повышения квалификации испытывают потребность в осознании процессов усвоения языка.

Профессионализация обучения-это такой общий принцип, который касается и организации занятий в системе повышения квалификации и наиболее рациональных сроков их проведения, и перечня теоретических и практических дисциплин, и форм работы со слушателями-преподавателями, т.е. по существу он должен проявляться во всех сторонах учебного процесса. При решении этого вопроса необходимо учесть конкретные потребности повышения общего уровня преподавания русского языка в разных странах. Современный этап подготовки и переподготовки русистов требует особого внимания к профессиональным потребностям зарубежных преподавателей.

Понятие квалификации преподавателя в разные периоды развития методики наполняется несколько разным содержанием и находится в зависимости от того, как понимается методикой роль преподавателя в учебном процессе и сущность обучения иностранным языкам. В настоящее время в обучении языкам акцентируется принцип коммуникативности

- его претворение в жизнь должно быть обеспечено не только новыми программами и учебниками, но и соответствующей квалификацией преподавателя.

Коммуникативная методика предъявляет особенно высокие требования к уровню владения самим преподавателем языком и к его умению управлять процессом усвоения языка. Курсы, организуемые в языковой среде, создают наиболее благоприятные условия для совершенствования профессиональных умений преподавателя в данном направлении. В свете этого главным результатом занятий на курсах должна быть готовность преподавтелей - участников курсов вести обучение, основываясь на принципах коммуникативности.

В методической литературе существует понятие педагогизации учебного процесса. Оно отражает стремление связать обучение языку с осознанием закономерностей овладения языком. Формы педагогизации могут быть различными. В обучении преподавателей большее внимание может уделяться курсу методики (лекциям и семинарам), проведению открытых уроков, методических обсуждений и др.

Одним из эффективных способов решения поставленной проблемы, на наш взгляд, является педагогическая направленность всей системы занятий по речевой практике.

При современном понимании обучения методическая и собственно речевая компетенция преподавателя в значительной мере смыкаются, поскольку та и другая базируются на речевой деятельности. Это дает возможность интенсифицировать обучение за счет взаимосвязанного формирования речевых и методических умений. Осознание закономерностей усвоения речевого поведения может последовательно использоваться для понимания адекватных приемов работы.

Основым звеном обучения остается практический курс. Он должен обеспечивать : 1) выработку речевых умений, необходимых для того, чтобы вести обучение в коммуникативном плане, 2) понимание принципиальных закономерностей обучения языку как средству общения, 3) осознание назначения основных операций с учебным языковым и речевым материалом.

Слушатели-преподаватели должны не только сами овладеть нормами речевого поведения в типичных ситуациях общения, но и приобрести навыки моделирования речевых ситуаций, видеть их основные компоненты. Система упражнений и формы работы со слушателями-преподавателями поэтому будут иными, чем на занятиях с учащимися других профессий того же уровня владения языком. Если, например, при обучении диалогической речи участники курсов общего типа слушают, воспроизводят, продуцируют диалоги в ситуациях, то слушатели-преподаватели, наряду с этим, должны уметь прочитать или разыграть диалог "на аудиторию", стимулировать речевые реакции, сознательно включать в свою речь определенный языковой материал, уметь не только понять текст, но и быстро выделить его смысловые опоры, самостоятельно подобрать текст, отвечающий поставленной методической задаче, дать квалифицированное страноведческое разъяснение и т.п. Обычно отмечается, что практические занятия на курсах повышения квалификации ведутся так, что они становятся иллюстрацией нашей методики, но все чаще раздаются голоса, что этого недостаточно, что обязательной частью практического занятия должно быть обсуждение приемов работы и разработка заданий, связанных с удовлетворением профессиональных потребностей слушателей.

В дополнение к существующим требованиям возможен перечень специфических речевых навыков, необходимых преподавателю, таких, например, как навык самоконтроля, умение адаптировать собственную речь в зависимости от поставленной задачи, умение подбирать примеры, иллюстрирующие изучаемый материал и т.п.

В методической литературе поднимается вопрос об особом коммуникативном типе поведения преподавателя на уроке, отмечается что овладение данным типом связано серьезными трудностями.

Наличие языковой среды, работа с квалифицированными преподавателями - носителями языка облегчает овладение этим типом. Совершенно справедливо замечание Г.И. Рожковой, что занятия в аудитории русистов представляют собой "особый вид сотрудничества с преподавателем"(1) (стр. 481). Таким образом, предлагается педагогизацию учебного процесса направить на формирование у слушателей умений коммуникативного обучения.

Наряду с задачей совершенствования речевых умений преподавателя, ставится задача повышения его теоретического уровня, расширения и углубления знаний в области специальных дисциплин, в том числе и русского языка, поэтому учебные планы всех курсов повышения квалификации предусматривают лекционную и семинарскую формы работы. Их органическая связь с практическим курсом является, как показывает опыт, залогом эффективности обучения. Это обусловливает такое построение курса, при котором знания и умения, приобретенные на разных занятиях в итоге "подводятся под общий знаменатель". Так, занятия по методике способствуют осмыслению той работы, которая проводится на занятиях по разговорной практике, создавая одновременно у слушателей психологическую установку на определенный способ усвоения языка, что в свою очередь повышает эффективность практического овладения языком. Сказанное относится и к преподаванию страноведения и др.

Нельзя не согласиться с С. Елинеком, что преподавание отдельных дисциплин как изолированных научных систем находится в противоречии с повседневной школьной практикой, где "учителю приходится решать конкретные ситуации не на основе только одной научной дисциплины, а комплексно"(2) (стр. 404).

До сих пор на курсах большое время занимает углубление знаний слушателей в области описания русского языка как иностранного. Ему посвящены большие разделы во всех существующих программах. Не отрицая важности этого аспекта следует заметить, как нам представляется, что при складывающейся системе повышения квалификации его роль на краткосрочных курсах в СССР целосообразно уменьшить, отведя ему основное место в заочных формах и на курсах вне языковой среды.

Набор дисциплин в системе повышения квалификации не предполагает обязательной стабильности, поскольку должен учитывать уровень методики преподавания русского языка как иностранного. Так, для современного этапа представляется актуальным выделение проблем построения и использования учебников, предназначенных для разных типов обучения, и применение ТСО в учебном процессе.

Важными для преподавательской аудитории являются такие вопросы функциональной стилистики, которые имеют непосредственное отношение к педагогической деятельности : особенности языка преподавателя в общении с учащимися и с коллегами. Их целосообразно представить как в теоретическом, так и в практическом плане, выделив особый раздел речевого этикета, связанный с речевым поведением преподавателя на занятиях.(3)

Если в дальнейшем будет осуществлена дифференциация курсов по контингентам, это позволит полнее учесть в учебных планах и программах курсов интересы слушателей, обусловленные их специализацией (работа в школах, вузах филологического и нефилологического профиля и т.д.)

Учет профессиональных потребностей как ведущий принцип организации всего учебного процесса облегчает слушателям переход от занятий на курсах к собственной работе, делает результаты повышения квалификации для них более ощутимыми.

Повышение квалификации как тип обучения выдвигает и целый ряд других проблем, требующих изучения и исследования : большие трудности связаны с многомерностью характеристик, определяющих специфику контингента данного типа обучения : при одинаковом уровне владения языком может наблюдаться различная степень профессиональной подготовленности, разные знания в области русского языка, методики, страноведения.

Особенность данного типа обучения, многоплановость задач, стоящих перед преподавателями русского языка в разных странах, специфика контингента определяют вариативность и избирательность в работе на курсах и факультетах повышения квалификации.

Литература :

(1) Г.И. Рожкова. Специфика учебника русского языка для филологов Индии. Тезисы докладов и сообщений. Четвертый Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы, Берлин, 1979.

(2) С. Елинек. О соотношении теории и практики в системе методической подготовки будущих учителей русского языка. Тезисы докладов и сообщений. IV Международный конгресс МАПРЯЛ, Берлин, 1979.

(3) С.В. Кологривова. Ведите урок по-русски, М., 1979.

НЕСКОЛЬКО АСПЕКТОВ МОЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ВЫПУСКНОМ КЛАССЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЛИЦЕЯ.

О.М. Грабовская

Что касается моего опыта аудиовизуального преподавания, я долго использовала этот метод на первоначальном этапе для усвоения автоматизмов у учеников изучающих русский язык.

Со старшими студентами, с которыми я изучаю литературу и цивилизацию, я применяю 3 или 4 метода в зависимости от уровня класса и от способностей и пожеланий учащихся.

Мой первый метод заключается в самом простом анализе изучаемого текста. Текст может быть социального, исторического или литературного порядка. Вот перечень нескольких заглавий :

а/ Текст социального порядка :
- -Достоевского : "Записки из Мертвого Дома" ("В остроге")
- -Чехова : "Вишневый Сад"
  "Смерть чиновника"

б/ Тексты исторического порядка :
- -Пушкина : "История Пугачевского бунта"
  ("Как Пугачев покинул Казань в 1773 году")
- -"Восстание Декабристов на Сенатской площади" Бестужева
- -Достоевский пишет брату вечером 22-го декабря 1829 г.

в/ Тексты литературного порядка :
(которые можно рассматривать и с социальной точки зрения)

-Пушкина : "Евгений Онегин" ("Русская Зима")
-Л. Толстого : "Война и мир"
-Горького : ("Детство", "Школа", "Наперсток", "Скатерть", "Не сладко")
-Симонова : "Жди меня"
-Рождественского : "Реквием"
и так далее...

Мой второй метод представляет более изысканный разбор текста - тут мы приведем два примера :
а/ Значение стиля в рассказе Чехова "Смерть чиновника";
б/ Импрессионизм в анализе чувств персонажей повести "Снег" Паустовского.

Наконец, в этом истекшем году я провела очень интересный опыт со своей молодежью. По инициативе учеников я с ним и занялась сравнительной литературой. Опыт оказался очень интересным, положительным и захватывающим для моей молодежи, а также для меня. Итак, я предлагаю просмотреть результат трех из этих методов, т.е. я хочу показать, как ученики справились со своей задачей, в зависимости от подхода в изучении русской литературы и характера русского человека.

Стилистический анализ рассказа Чехова "Смерть чиновника"

В этом рассказе писатель преувеличивает, до абсурда, понятие об уважении, которое внушает герою понятие о иерархии.

Чехов использует самое незначительное событие, чтобы создать драматическую атмосферу : таким образом, он успешно показывает нам до чего может довести страх "маленького человека" перед начальством. История и смешная и полна драматизма. Она смешная, в том что касается выбранных автором ситуаций; но вместе с тем она драматична в описании чувств переживаемых действующим лицом.

Червяков дрожит от страха, когда

он предполагает, что своим чиханием обрызгал лысину генерала Бризжалова, принадлежащего к высшему социальному классу. Из-за своих понятий он теряет постепенно рассудок и наконец умирает.

Стиль в "Смерти чиновника" играет огромную роль, он превращает тему, выбранную автором в псевдо-юмористический рассказ. С самого начала, автор представляет тип "маленького человека" под многозначительной фамилией Червякова. Он также удачно выбирает фамилию экзекутора Бризжалова : в ней можно подразумевать слово брюзга, что соответствует теме рассказа; а вторая часть фамилии генерала близка к глаголу "жалеть", что опять же соответствует в уме "маленького человека" психологии начальства, которое не привыкло жалеть своих подчиненных.

Автор анекдотически выставляет перед нами всю драму своего героя, которого он жалеет и осуждает.

Благодаря изысканности выражений и знакам препинания, Чехов тонко и занимательно представляет нам картину. Ее выпуклость зиждется на деталях каждой ситуации, на жестах и мимике персонажей.

Весь рассказ сконцентрирован на самом простом факте : кто-то чихнул, извинился и не хочет или не может согласиться с тем, что излишнее извинение ни к чему доброму не может привести. Удачный подбор слов, глаголов, выражений, их повторение, как и выбор восклицаний и пауз в нужный момент способствуют нарастанию драматической атмосферы.

Такие выражения как "но вдруг" его лицо поморщилось, и "иногда даже" чихают тайные советники, "я нечаянно", "Извините вашество", "я вас обрызгал" "не нарочно" (повторяемые многократно) способствуют верному изображению Червякова, его глупости и подхалимства. К тому, в этом рассказе, автор принимает большое участие;

его вмешательство, когда он комментирует выражения лиц героев, очень важно в описании нарастания драмы. Заметим эту фразу автора : "Червяков сконфузился, глупо улыбнулся и начал глядеть на сцену". Думается, что Чехову, как врачу и хорошему психологу было легко описать все реакции лица Червякова, при мысли стыда и своей вины.

Перед тем, как он должен чихнуть, писатель отлично отмечает каждую деталь напряженного лица своего героя : "Но вдруг лицо его поморщилось, глаза подкатились, дыхание остановилось... он нагнулся и... апчхи". Вмешательство писателя также увеличивает комизм рассказа : "Чихать никому и нигде не запрещается" или "Чихают и мужики, и полицмейстеры, и иногда даже и тайные советники".

Но вместе с тем его вмешательство передает нам с отличной точностью постепенное падение, неудачу и психологическую драму бедного героя. Например, после того как генерал выгоняет Червякова, его страх проанализирован в малейших его деталях, физические и психические его реакции очень верно подмечены :
"В животе у Червякова что-то оторвалось. Ничего не видя ничего не слыша, он попятился к двери, вышел на улицу, и поплелся... Придя машинально домой, не снимая вицмундира, он лег на диван... и помер..."

Описывая лицо и дыхание экзекутора : "Пошел вон !!! гаркнул вдруг посиневший и затрясшийся генерал, Чехов отлично передает его негодование дошедшее до исступления.

Кроме способности передавать психофизические реакции своих героев, писатель кстати использует выражения лица одного или другого из персонажей своего рассказа. "Генерал состроил плаксивое лицо и махнул рукой".
В конце рассказа автор с большим умением выбирает глаголы, которые передают ритм необходимый для нарастания драмы; предлагаем следующие примеры :

-"забормотал" (Червяков)
-"гаркнул" вдруг генерал : "Что-с спросил шепотом Червяков млея от ужаса". "Пошел вон !!! - повторил генерал, затопав ногами".

После последней сцены, где фигурирует такие веские выражения и убедительные глаголы, происходит разрешение драмы. В последних строках рассказа, которые мы цитировали выше, Чехов сконцентрировал и ясно представил печальное разрешение судьбы "маленького человека". В этой манере описания героев, в этом подходе к сюжету, заключавшихся в исключительно точном подборе глаголов и в отличном изучении психо-физических реакций персонажей, т.е. их мимики, мы можем оценить силу стиля писателя в таком коротком рассказе.

Передавая душевную драму "маленького человека", Чехов и жалеет и укоряет его за его слабость, но в то же время он настаивает на недостатках, которые кроются под разницей между двумя слоями общества.

Система сравнительной литературы

Сопоставление двух произведений одинаковой литературной формы

Этот метод оказался результатом чтения сказки Одоевского "Городок в табакерке". Одна из моих учениц, изучающая русский, как 2-ой язык в 1-ом классе лицея, нашла, что есть сходство между русской сказкой Одоевского и английской сказкой "Алиса в стране чудес". Таким образом мы решили заняться изучением параллелей между этими двумя произведениями.

Вот каков результат наших размышлений, за четыре урока. В сказке Одоевского как и в сказке "Алиса в стране чудес", авторы описывают детей, которые засыпают, и, во сне, попадают в необыкновенный мир.

Наша проблема состоит в том, чтобы

показать насколько эти две сказки похожи или разны.

В русской сказке писатель, выдумывая чудесный мир, задает себе вопросы касающиеся нашей повседневной жизни. Он переносит нереальный мир "Городка" в реальный мир Миши или наш реальный мир в нереальную жизнь "Городка в табакерке".

Какие же возникают вопросы при чтении "Городка в табакерке" ? Несмотря на благоустройство, богатство и красоту этого городка, мы чувствуем, что жители его не счастливы.

Действительно, в сказке Одоевского мы встречаем маленьких - колокольчиков автоматов, над которыми царит власть суровых надзирателей, которые их не щадят своими побоями.

Из предыдущего описания можно вывести следующее заключение : Миша не может только восхищаться красотой городка, т.к. маленькие автоматы его разуверяют в существовании идеального мира. Они ему рассказывают, что у них нет никакой свободы действия, т.к. за ними следят каждую минуту и беспощадно бьют, они несчастны, хотя живут, как думает Миша в "золотой клетке".

Мир же английской сказки наполнен всевозможными животными, которые нам кажутся более свободными, чем колокольчики- автоматы Одоевского.

Переход Алисы, после сна, в реальный мир позволяет нам понять мысль автора. А именно : после рассказа дивного сна Алисы, ее сестра понимает, насколько жизнь в реальном мире сера, по сравнению с чудесным миром, который описала ей Алиса.

Lewis Carroll сопоставляет мир чудес с миром обыкновенной жизни, и дает предпочтение первому. В этом он расходится с Одоевским.

Конечно, мы вместе с ним предпочитаем поэзию сказки и наивность ее жителей, жестокости реального мира.

У Одоевского, рассматриваемая тема городка изучена под более глубоким фокусом; она представлена нам автором по-другому. Он сравнивает мир автоматов -(рабов) и их надзирателей с миром людским, в котором встречаются те же взаимоотношения между подчиненными и власть имущими.

Сочиняя сказку о "Городке в табакерке", русский писатель имел в виду не простой замысел описания нереального мира, он хотел, под невинной сказочной формой описывая читателю прекраснейший мир чудес, показать что именно те же проблемы возникают в сверхъестественном мире, что и в реальной жизни.

Другими словами, по - Одоевскому ничего нет абсолютно чудесного в ином мире, чем в том, где мы находимся.

Мы сталкиваемся с теми же проблемами и там и здесь. Можно предложить, что Одоевский предлагает нам призадуматься над ними и постараться их разрешить в какой-то мере.

Собственно говоря, это проблемы нашей повседневной жизни.

Английская сказка выглядит более поверхностной, ее наивно-детская поэзия более приемлема детям, чем взрослым.

Одним словом, Lewis Carroll не задает себе замысловатых вопросов и не вводит нас в разрешение разных житейских проблем.

Одоевский,наоборот, только об этом и размышляет, когда он описывает свой "Городок". Не только взрослый читатель, но даже маленький Миша, несмотря на свое восхищение перед красотой и чудесами "Городка" задает себе важные вопросы о взаимоотношении между людьми в ежедневной жизни.

Если все сказки предназначены не только детям, но и взрослым, то "Городок в Табакерке", с особой яркостью, вызывает у взрослого читателя массу вопросов. Автор не давая на них ответа, заставляет нас призадумываться над ними. Таким образом, каждому дана свобода ответить на них по-своему.

Эта манера разоблачать социальный строй мира сказки ставит ее на ступень выше, чем та, на которой находится обыкновенная детская сказка "без претензий, как "Алиса в стране чудес".

Со сказкой Одоевского мы попадаем в социально-философский мир реальной жизни.

Импрессионизм в анализе чувств персонажей повести "Снег" Паустовского

Эти несколько заметок о значении разных ощущений и их соответствии с переживаниями героев, мы поставим под заглавием :
"Манера описания внутренного мира действующих лиц" и назовем ее : "Импрессионистическим стилем Паустовского".

Начиная со второй главы, читатель может заметить, что задумчивость Татьяны Петровны т.е. молчание, которое ее охватывает перед фотографией молодого моряка - многозначительно; оно ее переносит в период ее счастливой жизни, перед ее неудачным замужеством.

Надо заметить, что подобная сцена повторяется в последней главе повести; но, в этом заключительном пассаже, к которому мы вернемся, мы все-таки чувствуем, что автор пришел к исходному пункту, хотя читателю дана полная свобода в изобретении любого конца этой повести.

В третьей главе, хотя нет особых трагических переживаний в душе героини, мы понимаем, что автор вводит нас в специальную, для будущих эмоций героев, атмосферу. Она, постепенно, вырастает перед нашими глазами, опять же благодаря намекам на ощущения всякого рода;

после сна Татьяны Петровны, ее пробуждение ("Однажды ночью она проснулась") свидетельствует о переходе к реальной жизни, к реальности. К тому, действие происходит ночью, тут мы видим намек на краски (зрительные ощущения). Когда среди тиши слышно только всхрапывание кота Архипа, Паустовский ясно намекает на слуховые ощущения : тишина, которая прервана только храпом кота. К. Паустовский замечает, что "Свет не ярок", только "снега тускло светили в окна"; полутемнота нас подготовляет - к чему-то неясному. Слово "беззвучно" в фразе "беззвучно сорвалась птица" намекает на необыкновенную тишину, которая становится предверием каких-то необыкновенных событий. Символично также то, что "стекла запорошил снег"; писатель намекает на то, что хотя окна покрыты пеленой снега и ничего не видно сквозь побелевшие от снега стекла, зрительные ощущения вызывают в нас мысль, что готовится что-то секретное, тайное. Намек на язычок огня, который"даже не вздрагивает", (т.е. на зрительное ощущение среди ночи), среди неясности в душе Татьяны Петровны этот крошечный не вздригивающий огонек свечи дает Татьяне Петровне силу, чтобы открыть тайну писем, которые приходили на имя Потапова.

В 3-ей главе, мы прекрасно осознаем, что манера писателя, тончайшим образом, раскрывает все изгибы души героини или героя. Малейшее ощущение разворачивает перед нами все ступени переживаний действующего лица, или же, как в данной главе, подготавливает атмосферу для последующего действия и как бы вторит действиям героини.

В 4-ой главе мы читаем письмо старика Потапова, чтение которого мастерски было подготовлено автором, благодаря импрессионистической манере его стиля в 3-ей главе.

В 5-ой главе, заметим лишь несколько штрихов импрессионизма Паустовского. Глава делится, таким образом, на 3 части :

а/ с рассветом, т.е. неполным светом начинающегося дня связана неясность приезда чужого, для Татьяны Петровны, человека - молодого Потапова. К этому неясному свету писатель примешивает густую синеву неба, которая настойчиво намекает своим зрительным ощущением на неизвестность чувств нового человека, когда он возвратится в свой родной дом.

б/ Во 2-ом подразделении этого пассажа, утро "распространяет свой ясный свет на жизнь Татьяны Петровны, на ее подготовления к встрече с молодым Потаповым.

в/ В 3-ем абзаце день,уже полностью, вошел в свои права и с ним автор связывает волнение Татьяны Петровны ее разгоревшееся лицо и потемневшие, от волнения, глаза соответствуют яркости дня.

Шестая глава, полностью погружает нас в рой ощущений. Тут, мы встречаем и слуховые и зрительные и обонятельные и осязательные ощущения. В данном случае, этот метод использован автором только лишь для создания атмосферы.

Например в 1-ом параграфе, когда Паустовский пишет, что Татьяна Петровна "зажгла свечи", что она "села к роялю", что "дом наполнился звоном" или, что она "погасила свечи" и "в комнате запахло дымом", он нас вводит в мир реальной жизни, и хочет чтобы мы могли осязать эту реальность, и так автор успешно справляется со своей задачей.

В 8-ой главе писатель нам представляет все переживания, описывая всю внутреннюю драму сына Потапова, когда он узнает, что отца его уже нет в живых.

Мы помним, что в 7-ой главе "голова у него кружилась", что его состояние было настолько ужасно, что ему казалось как будто земля разверзнулась под его ногами.

В 8-ой главе, вся природа, весь окружающий мир как бы принимают участие в его драме, в его несчастьи. Хотя начальник станции видит, что он, как будто, хочет скорей удалиться от места, где он узнал скорбную весть о смерти отца, мы оказываемся свидетелями того, что молодого Потапова влечет к родному дому.

Состояние души сына Потапова такое же темное, как вечер, который наступает. Очень интересны контрасты цветов : темноты, темного неба, и темного пятна дома, серого дыма поднимающегося из трубы на белом фоне снега и инея в саду и на белизне стволов деревьев березовой рощи. Эти цвета соответствуют душевной боли молодого Потапова и может быть слабому намеку на какой-то просвет в жизни молодого моряка.

В 9-ой главе автор еще дальше проводит свой импрессионистический метод, когда он описывает, как лейтенант Потапов постепенно приближается к родному дому.

Все термины, употребляемые автором находятся в полном соответствии со всеми движениями его души, с его переживаниями. Об этом свидетельствуют такие примеры как : "Потапов подошел к дому в сумерки" - вечерний свет, как раз, подходит к состоянию его больного сердца. Когда автор говорит, что "он осторожно открыл калитку" мы чувствуем, что слово осторожно намекает на то, что жесты сына Потапова так же неопределенны, как и неясны сумерки уходящего дня. Паустовский использует глаголы в таком же контексте. Мы даем несколько примеров :

"Сад как бы вздрогнул", снег "сорвался с веток, зашуршал". Эти звуковые ощущения абсолютно соответствуют неуверенности и колебаниям Потапова. Хотя все его притягивает, как магнитом, к родному дому, он вздрагивает при малейшем шуме, т.к. он колеблется. Его намерения не крепкие. Но зрительные ощущения, пробуждаемые, например такой фразой как :

"Вдали...мутно розовело небо", как

бы намекают на какой-то просвет в осиротелой душе Потапова, а далее звуковые ощущения определенно настаивают на мысли о победе жизни над смертью. Вопреки всем сложившимся обстоятельствам жизнь продолжается : "под горой бренчали пустыми ведрами женщины...".

Конец 9-ой главы и начало 10-ой очень показательны своим молчанием и тишиной - Отсутствие звуков так же значительно, как и их присутствие. Недаром автор намекает на состояние души сына Потапова :

"Судорога сжала ему горло";"он не мог вздохнуть". Тихий разговор Татьяны Петровны, звук колокольчика, запах березового дома опять же вызывают в душе Потапова тяжелые воспоминания и переживания в связи со смертью отца и его возвращением домой.

Маленькая Варя "с радостными глазами", ее появление и присутствие символизируют продолжение жизни вопреки всему, ее победу над смертью, которая убила молодое сердце Потапова.

11-ая глава начинается описанием всевозможных ощущений Потапова, после его возвращения в родной дом; мы цитируем : "Он не мог избавиться от странного ощущения как будто он живет в легком, но прочном сне". Для того, чтобы иллюстрировать более живо это состояние сына старика Потапова, автор использует опять же повторение уже описанных сцен;например тут повторяется описание родного дома, с которым мы познакомились в 4-ой главе, в письме сына к отцу; Паустовский тоже использует повторение фраз, как например, следующую : "Мне все кажется, что где-то я уже видела вас". Эта фраза нам встретилась, в 1-ый раз, во 2-й главе, но там она представлена в виде мысли Татьяны Петровны перед карточкой моряка Потапова - Тут же, сама Татьяна Петровна выражает вслух свою мысль.

Теперь эти слова звучат эхом, так же, как и перебирание клавиш Татьяной Петровной в 6-ой главе, перед приездом Потапова; а ответ Потапова :

"нет не могу припомнить" - как бы соответствует напряжению мыслей Татьяны Петровны во 2-й главе, когда нахмурив брови, смотря на карточку моряка, она старается припомнить (но не может), где она встречала сына Потапова. Эти повторения одинаковых сцен или фраз имеют то же значение, что и настоящие эффекты слуховые, зрительные или обонятельные . Благодаря таким повторениям, действующие лица, как и сам читатель, не могут избавиться от разного вида ощущений.

К тому, Паустовский опять использует свой излюбленный манер : его импрессионистическая кисть рисует туманную луну, в слабом свете которой светится белизна березовых стволов бросающих легкие тени на снег, в то время, как Татьяна Петровна проводит Потапова на могилу отца. Надо отдать справедливость, что автор отлично передает соответствие между состоянием души осиротелого Потапова и природой, когда он на кладбище.

Наконец полуосвещенное, светом свечей, лицо Потапова, в тот момент, когда Татьяна Петровна находится в недоумении, как и он, от ее вопроса, дополняет своим световым эффектом недосказанность и неясность ситуации.

12-ая глава исключительно посвящена описанию атмосферы, в которой сын Потапова предается разным ощущениям, которые возникают благодаря его переживаниям. Тут слышны и :

"воровские шаги отцовского кота Архипа и шепот разговора Татьяны Петровны и няньки и шелест страниц книги, которую она читала всю ночь, полоска света, которая не погасла под дверью и наконец ночной город, через который они оба прошли к вокзалу и последний кивок головы Потопова - все это : звуки, свет, молчание, ночь и жесты способствуют тому, чтобы передать непередаваемое словами.

Читатель чувствует, ощущает и может, каждый по-своему, прочувствовать до конца переживания каждого из героев.

Заключительная 13-ая глава опять же нас вводит в заблуждение. Лейтмотив 2-ой и 11-ой глав остается неразрешимым. Кто кого и где и когда встречал, мы не можем узнать.

Во 2-ой главе Татьяна Петровна задает себе этот вопрос перед фотографией лейтенанта Потапова; в 11-ой она, повторяя этот же вопрос перед самим Потаповым, наводит его на мысль о возможности встречи; и в последней главе Потапов в своем письме уверяет Татьяну Петровну, что они встречались в 27-ом году в Крыму, он в этом уверен и он кончает письмо предложением жениться на ней. Тут мираж Татьяны Петровны или мечта ее исчезают, расплываются, так как она никогда не была в Крыму.

Конец повести такой же туманный, неясный; тогда, как Потапов рассказывает Татьяне Петровне, в своем письме, о своей влюбленности в эту молодую женщину, которой она могла быть и предлагает ей свою руку, Татьяна Петровна окончательно отвергает мираж, т.к. она действительно никогда не была в Крыму.

Повесть Паустовского кончается все же тем же манером : автор пишет, что "За окном горел, никак не мог погаснуть неяркий закат". Этот свет, хотя он и неяркий является символом надежды победы жизни над смертью, желания чего-то лучшего чем настоящее вопреки всем сложившимся обстоятельствам. Краски снова помогают читателю понять переживания героини и мысль автора.

Итак, импрессионистическая манера Паустовского позволяет ему, без слов, ввести читателя в глубь и изгибы человеческой души. Таким образом, писатель дает нам понять все детали и тонкости своего мышления и отвечает на то, что казалось бы не может быть объяснено обыкновенными словами.

Заключение

В итоге, можно вывести следующее заключение : нет определенных методов для преподавания русской литературы и цивилизации.

В данное время, при теперешних обстоятельствах, я думаю, что самое главное для педагога это умение, больше чем когда-либо, применяться, приравниваться к учащимся. Важна температура класса, т.е. ее уровень (а ведь он настолько разный даже в одном и том же классе !) Надо считаться с желаниями, интересом молодых студентов, их способностью воспринять тот или другой аспект литературного текста; все это способствует определению метода преподавателя, в наше время -

Таким образом, нельзя заранее загадывать, что возможно будет провести в данном классе. Беспрестанный контакт с учащимися и их реакциями необходим для выбора литературных текстов и дальнейший их разбор зависит исключительно от вкуса и способностей студентов.

"Педагог предлагает, а учащийся решает" (что делать надо будет педагогу).

UNE TENTATIVE D'ENSEIGNEMENT DES STRUCTURES ELEMENTAIRES DU RUSSE : PHONOLOGIE ET PHONETIQUE, TRANSCRIPTION ET GRAPHIE

Danielle KONOPNICKI-MIOT

La défense des méthodes audio-visuelles et audio-orales n'est, heureusement, plus à faire. Leurs avantages sont indubitables non seulement au niveau de la phonétique : prononciation, intonation, accentuation, mais aussi au niveau de l'aisance qu'acquièrent les élèves dans le domaine de la compréhension et de l'expression. Chaque année dans mes classes de terminale je suis amenée à faire le même constat : il n'y a pas de commune mesure entre la prestation d'un même élève après étude d'un texte de manière traditionnelle et après travail d'un texte sur matériau sonore.

Néanmoins les méthodes audio-visuelles et audio-orales ont aussi leurs points faibles. Quinze ans de pratique quotidienne à la fois dans le secondaire et dans le supérieur, comme le rôle d'examinateur que je suis amenée à remplir périodiquement, me font ressentir de plus en plus vivement les lacunes de l'audio-visuel stricto sensu en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe, de l'écriture.

Ce qui me frappe en premier lieu c'est l'absence de vision synthétique des structures linguistiques, la pratique prenant, peut-être parfois abusivement, le pas sur la théorie. Loin de moi l'idée de vouloir faire passer la théorie avant la pratique! Que l'audio-visuel privilégie la pratique, je n'en conteste absolument pas le bien-fondé. Mais la pratique a besoin d'être soutenue par la théorie, ne fût-ce que par un soupçon de théorie.

Les élèves apprennent, par exemple, les déclinaisons et les conjugaisons comme un maquis de faits arbitraires, et les assimilent d'autant plus mal. Il leur manque une vision synthétique du système. Mais si on prend la peine de présenter aux élèves les structures les plus élémentaires de la langue, si on leur parle de phonèmes et de règles de transcription, alors déclinaisons et conjugaisons deviennent un système limpide, logique, régi par des règles d'orthographe simples. Il n'y a pas la grammaire d'un côté, l'orthographe de l'autre, et la phonétique par ailleurs. Tout est étroitement imbriqué.

Je sais bien qu'en évoquant la phonologie je mets les pieds sur un terrain dangereux semé de chausse-trappes, et que certains me guettent au tournant. Je ne propose évidemment pas ici de faire aux élèves débutants un cours de phonologie théorique! Le plaisir de l'abstraction pure n'a rien à voir ici. Mon but est au contraire éminemment pratique. Les générations actuelles d'élèves ont besoin d'un outil immédiat. Elles n'ont pas le temps d'attendre que les écoles linguistiques ennemies se mettent d'accord sur une solution idéale. Quant à ceux que le mot phonème effraie, qu'ils se rassurent. L'expérience montre que les élèves s'adaptent très bien à une nouvelle terminologie, pour peu qu'on s'en tienne à des notions simples et qu'on définisse clairement les termes qu'on emploie. Le point de vue linguistique doit permettre d'être tout à fait concret pour obtenir une meilleure perception et une meilleure prononciation, au niveau de la production orale, comme à celui de la lecture. La phonétique étant de toute façon l'aspect le moins négligé par l'audio-visuel, je ne m'étendrai pas sur ce sujet. Le point de vue linguistique doit faire appréhender de façon plus rationnelle les structures grammaticales. C'est sur ce que l'étude des bases phonologiques peut apporter à l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe que je voudrais surtout insister.

Ce souci de renforcer la présentation audio-visuelle et orale de la langue par une approche linguistique se double d'une autre préoccupation : celle de l'apprentissage de l'écriture cyrillique cursive. Dès le début de ma carrière j'ai été frappée par la carence criante que nous avons dans ce domaine très concret. Dès 1972 j'ai tenté, en collaboration avec Mme Markowicz, dans un article paru dans "L'Enseignement du Russe", d'attirer l'attention des collègues sur ce problème. Nos élèves et nos étudiants ont dans l'ensemble une graphie fantaisiste qui relève plus d'un alphabet latin abâtardi que de l'alphabet cyrillique et qu'un soviétique déchiffrerait à grand-peine. Pas plus que je n'ai l'intention de faire de la phonologie pour l'amour de la théorie, je n'entends pas, là non plus, prôner pour l'amour de l'art les charmes de la calligraphie, si communément appelée la "science des ânes"! L'élève qui étudie l'arabe ou le chinois n'a aucun point de référence quand il apprend à écrire et il doit bien se conformer à l'usage arabe ou chinois s'il veut qu'on puisse le lire. Il ne me semble pas paradoxal d'exiger le même effort de l'élève de russe! Non, l'alphabet cyrillique n'est pas l'alphabet latin! Et faire un "bé" cyrillique à la manière d'un "bé" d'imprimerie latin, ce n'est pas faire un "bé", mais un signe mou, ce qui rend l'énoncé incompréhensible.

Il me semble que le meilleur moyen d'éviter les problèmes de grammaire, d'orthographe et d'écriture, de lecture et de prononciation, est d'introduire simultanément, et dès le début, avant même d'aborder les leçons proprement dites, les unités phoniques minimales de la langue et les graphèmes qui les transcrivent. Contrairement au français (que l'on songe aux innombrables façons d'écrire le phonème /o/!), le russe présente peu de difficultés de transcription. Le système est dans l'ensemble cohérent. On peut dire en gros que le russe s'écrit comme il se prononce. Il n'y a la plupart du temps qu'une seule manière d'écrire la même syllabe. Mais le système est original et tout de même différent de la simple bijection b + a = ba. Un peu d'arithmétique suffit à le prouver : dix lettres pour cinq phonèmes vocaliques, vingt et une lettres pour trente-quatre phonèmes consonantiques et deux signes. Et sa compréhension exige une série d'explications au niveau de la phonologie et de la phonétique dont il ne paraît pas souhaitable de faire l'économie. Par ailleurs quand on en est à apprendre, par exemple, la lettre "emm" qui transcrit à la fois le phonème /m/ et le phonème /m'/, pourquoi ne pas apprendre tout de suite à l'écrire correctement avec tous ses jambages, et en particulier la petite boucle qui la commence et qui la distingue de la lettre "i" : м ≠ и, et avec la partie centrale descendant jusqu'à la ligne, ce qui la distingue de la lettre "tché" : м ≠ ч ?

Le problème qui se pose à nous est que nous ne disposons d'aucun manuel traitant systématiquement de ces questions. J'ai donc été amenée à proposer aux élèves ma propre présentation qui d'année en année s'est trouvée modifiée, enrichie par l'expérience et la pratique avec les élèves. Je m'adresse essentiellement à des élèves de 2nde commençant une troisième langue, certains ayant déjà abordé l'étude du latin, c'est-à-dire que ce ne sont déjà plus de tout jeunes élèves, qu'ils ont déjà une certaine expérience des langues étrangères et du français, qu'ils ont déjà une certaine habitude de la spéculation intellectuelle et que, bon an mal an, dans l'ensemble ils sont plutôt motivés pour l'étude des langues. Dans ces conditions il n'est pas malaisé de mettre l'accent sur une présentation plus théorique de la langue. J'ajoute qu'ils ne disposent que de 3 ans à raison de 3 heures par semaine pour arriver au moment du bac à un niveau sensiblement égal à celui des langues II. Il est donc absolument nécessaire de leur donner dès le départ les moyens de mieux dominer les problèmes afin qu'ils puissent progresser plus rapidement.

La première chose qu'il me paraît essentielle d'apprendre aux élèves est à ne pas faire de confusion entre trois domaines bien distincts : ceux de la phonologie, de la phonétique et de la graphie. Il n'est, bien sûr, pas utile d'entrer dans les détails, mais ils doivent savoir que lorsqu'ils emploient le mot "voyelle", celui-ci est ambigu. De quoi parlent-ils ? Du phonème ? Du son ? De la lettre ? Il me paraît vraiment indispensable de bien mettre en place les définitions de ces termes. Il suffit d'une définition claire et simple du phonème, indépendamment des querelles d'écoles : c'est la plus petite unité phonique, qui, tout en étant dépourvue de sens, a pour fonction de distinguer des mots de sens différents. C'est en gros la définition que donnent les principaux dictionnaires de linguistique : une unité distinctive minimale. L'exemple que je donne le plus couramment pour faire comprendre aux élèves la distinction entre phonème et son est emprunté à la musique. Si je dis que la gamme comprend 7 notes : do, ré, mi, fa, sol, la, si, je parle d'unités théoriques, abstraites, je ne donne aucune indication sur les sons correspondants. Mais si un do est interprêté à la flûte ou au piano, ou encore chanté, s'il est en clé de sol, en mineur, si c'est un do dièse, si c'est une blanche ou une triple croche, là nous avons affaire à des sons concrets, matériels, mesurables, qui sont toujours "do", tout en étant différents les uns des autres. En ce qui concerne la graphie, il n'est pas si évident a priori pour les élèves qu'il ne s'agit pas là d'une réalité première, mais d'un code destiné à transcrire pour la vue une réalité qui est orale, c'est-à-dire que le son existe avant la lettre. Mais il est aisé de le leur faire admettre à l'aide d'exemples simples : le paysage et la photographie, le message et les signaux de fumée des Indiens.

Après avoir défini les termes, je donne aussi les transcriptions traditionnelles : entre barres obliques pour les phonèmes, entre crochets pour les sons, j'utilise l'alphabet latin avec quelques signes diacritiques (en fait l'alphabet tchèque), plus quelques signes de l'alphabet phonétique international pour les voyelles atones, et la lettre x de l'alphabet cyrillique, de manière à ce qu'il y ait le moins possible de risques de confusions.

Puis commence l'étude proprement dite des phonèmes, des sons et des graphèmes russes. Il y a 5 phonèmes vocaliques : /a/, /o/, /u/, /e/, /i/, dont les réalisations phonétiques dépendent de trois facteurs. Premier facteur : l'accent tonique. Les voyelles ne sont prononcées avec tout leur timbre que sous l'accent. Les voyelles atones sont plus ou moins réduites. L'étude de l'accent tonique et du vocalisme atone seront faits ultérieurement. Deuxième facteur : la consonne qui précède la voyelle (il faut faire ici une brève parenthèse sur les consonnes dures et les consonnes mouillées qui seront présentées ultérieurement) : c'est important surtout pour le phonème /i/ qui a deux variantes phonétiques : [i] à l'initiale et après consonne mouillée, [ɨ] après consonne dure. Suivent des exercices oraux au magnétophone sur la distinction de ces deux sons. Troisième facteur : la consonne qui suit la voyelle. Cela concerne surtout /e/ accentué qui est prononcé plus en avant [e] devant consonne mouillée, plus en arrière [ɛ] devant consonne dure.

Ensuite on passe à l'étude des lettres. Pour éviter toute confusion entre les noms des lettres et les sons ou les phonèmes qu'elles représentent, je fais écrire les noms des lettres en français entre guillemets. Je présente les lettres de la manière suivante :

IMPRIMERIE	CURSIVE
Majuscule	Majuscule
Minuscule	Minuscule

Les élèves doivent recopier le modèle dans la marge de leurs cahiers et reproduire la cursive jusqu'au bout de la ligne. A ce cours les élèves auront les lettres a, o, у, э, ы, и.

Au cours suivant, après avoir appris leur leçon et fait l'exercice d'écriture, les élèves font une dictée. Puis je leur présente le phonème yod, qu'on peut assimiler à une consonne mouillée. Comme en français, il a plusieurs graphies, qui dépendent en russe du contexte : on peut trouver yod :

1° après voyelle (en finale ou devant consonne),
2° devant voyelle (à l'initiale ou après voyelle),
3° entre consonne et voyelle.

Ensuite les élèves apprennent à écrire les lettres й (pour transcrire yod après voyelle), я, ё, ю , e (pour transcrire /a/, /o/, /u/, /e/ après consonne mouillée, mais aussi /j/ + V, et dans ce cas on a une seule lettre pour deux phonèmes). Le cas de yod entre consonne et voyelle sera examiné plus loin. En récapitulation les élèves découvrent dans un tableau qu'il y a deux lettres par phonème vocalique :

/a/	/o/	/u/	/e/	/i/
а	о	у	э	ы
я	ё	ю	е	и

Chaque cours est composé de la même façon : dictée, récitation de la leçon, présentation de la nouvelle leçon, exercices oraux au magnétophone, modèles d'écriture.

Le cours suivant porte sur les consonnes dures et les consonnes mouillées : problèmes de phonologie et de phonétique, corrélation de mouillure, système de transcription : il n'y a qu'une seule lettre pour transcrire deux phonèmes distincts, la consonne dure et la consonne mouillée correspondante. C'est la lettre qu'on écrit pour transcrire la voyelle qui indique en même temps si la consonne précédente est dure ou mouillée. Les élèves apprennent l'emploi du signe mou ainsi que sa graphie.

A ce stade viennent plusieurs remarques sur l'emploi des lettres-voyelles, ainsi que du signe mou et du "i bref" :

1° ambivalence de я, ё, ю,е,и,servant à transcrire d'une part yod + voyelle (и pouvant, quant à lui, transcrire /i/ ou /j + i/), d'autre part voyelle après consonne mouillée.

2° emploi très restreint de э, le phonème /e/ n'existant pratiquement pas en russe moderne après consonne dure.

3° graphie des voyelles après consonne dure et après consonne mouillée :

CD	/a/	/o/	/u/	/e/	/i/
	а	о	у	э	ы
	я	ё	ю	е	и

CM	/a/	/o/	/u/	/e/	/i/
	а	о	у	э	ы
	я	ё	ю	е	и

4° Graphie des voyelles à l'initiale absolue :

а	о	у	э	ы
я	ё	ю	е	и

5° ambivalence du signe mou, qui, soit indique la mouillure d'une consonne non suivie de voyelle, soit yod entre consonne et voyelle (la voyelle étant orthographiée я, ё, ю, е, и).

6° le signe mou est impossible après voyelle, le "i bref" est impossible après consonne, ces évidences ayant toujours besoin d'être répétées et expliquées.

Je passe ensuite à l'étude des différents groupes de consonnes. Je ne parlerai pas ici des consonnes entrant dans la corrélation de mouillure. Le problème des vélaires est plus intéressant. On a trois phonèmes, mais ayant chacun deux variantes phonétiques combinatoires : vélaire dure quand elle n'est pas suivie de voyelle et devant voyelle d'arrière; vélaire mouillée devant voyelle d'avant. Il en découle des règles d'orthographe évidentes :

/k/	[k]	[K]	[ka]	[ko]	[ku]		
	[k']					[k'i]	[k'e]

qu'on peut ordonner dans un tableau :

а	о	у	э	ы
я	ё	ю	е	и

Parmi les sifflantes, /c/ est à mettre à part puisqu'il n'entre pas dans la corrélation de mouillure. C'est l'occasion de noter un problème de prononciation et de lecture : /c/ est une consonne dure, par conséquent, quelle que soit la graphie de /i/ (ы dans les désinences, и la plupart du temps dans les radicaux), on a obligatoirement la variante phonétique [ɨ] :цинк [cɨnk]. De même on écrit ц + е, et on prononce [ce] : цент. On a le tableau suivant :

а	о	у	э	ы
я	ё	ю	е	и

Restent les chuintantes, qui n'entrent pas non plus dans la corrélation de mouillure. Deux sont dures : /š/ et

/ž/. Trois sont mouillées : /č'/, /š̄'/, /ž̄'/. A côté de la lettre щ on a des variantes orthographiques : сч (счесть), зч (грузчик). Quant au /ž̄'/ l'alphabet cyrillisue n'a pas de lettre pour transcrire ce phonème et utilise (ce qui est courant pour le français, mais exceptionnel pour le russe) des groupes de lettres : жж (вожжи), зж (езжу). Les chuintantes ne participent pas à la corrélation de mouillure, le signe mou après chuintante a une valeur sémantique (indication du genre, par exemple).

Pour que l'étude des consonnes soit complète il reste à traiter des consonnes sourdes et des consonnes sonores : corrélation de sonorité et assimilation de sonorité.

Puis je décris les principaux caractères de l'accent tonique : accent d'intensité, libre, mobile, tous les mots ont un accent, il n'y a qu'un accent par mot. J'insiste sur sa fonction distinctive et je rappelle son rôle dans la réalisation des phonèmes vocaliques.

Je parle alors du vocalisme atone, sans trop entrer dans les détails, mais en distinguant tout de même entre 1è prétonique et autres voyelles atones, après consonne dure et après consonne mouillée (parfois aussi à l'initiale et dans les désinences).

Pour terminer cette introduction de phonologie, de phonétique et de graphie du russe, j'aborde les problèmes d'orthographe. Les incompatibilités orthographiques peuvent s'énoncer beaucoup plus simplement que dans une présentation classique. Seuls 2 points sont à préciser :

1° après ш et ж (consonnes dures) le phonèmes /i/ se prononce ɨ , mais s'écrit и.

2° après ч et щ représentant des consonnes mouillées les phonèmes /a/ et /u/ s'écrivent néanmoins а et у .

Un autre point d'orthographe un peu complexe doit être abordé (en particulier pour simplifier l'étude des déclinaisons dont je parlerai plus loin) : la transcription du phonème /o/ après consonne mouillée (yod compris), chuintante et ц : /o/ atone s'écrit e, /o/ accentué s'écrit o après ц, ë après consonne mouillée (dont yod), ó dans les désinences nominales et ë dans les désinences verbales après chuintante (l'orthographe des racines étant un fait lexical). D'où le tableau :

а о у э ы
я ё ю е и

Enfin, toutes les règles de transcription et d'orthographe sont récapitulées dans un tableau qui résume la graphie des désinences :

	/a/	/o/		/u/	/e/	/i/
		acc^{t}	at.			
après						
CD	а	о		у	е:::	ы
CM/YOD	я	ё	е	ю	е	и
vélaire	а	о		у	е	и
ц	а	о	е	у	е	ы ::::
chuintante	а	dés.N.о:: dés.V.ё	е	у	е	и
à l'initiale	а	о		у	э	и

:: Dans les racines voir le dictionnaire (o/ë).

::: Le phonème /e/ n'existe plus après consonne dure sauf /š/, /ž/ et /c/ (et exceptionnellement). Dans les désinences on ne l'a qu'après /š/, /ž/ et /c/, et il s'écrit e. Dans les racines, en particulier dans des mots d'origine étrangère on peut avoir /e/ après d'autres consonnes dures. Il s'écrit alors généralement е : тент (mais on a aussi сэр et certains mots russes s'écrivent eux aussi avec un э : мэр).

**** 5 racines s'écrivent avec un ы, les autres ont un и.

Il ne reste plus qu'à dire un mot sur l'emploi du signe dur, et à faire apprendre l'ordre alphabétique, et les élèves seront armés, je crois, pour aborder l'étude des déclinaisons et des conjugaisons.

A partir du moment ou l'élève sait que le russe a 5 phonèmes vocaliques et que ces phonèmes se transcrivent différemment en fonction de la consonne précédente et éventuellement de la place de l'accent, apprendre ses déclinaisons devient un jeu d'enfant. Il suffit d'avoir assimilé le précédent tableau récapitulatif et de retenir une liste réduite de désinences. Le nombre de paradigmes s'en trouve considérablement réduit :
1° les féminins en /a/, 2° les féminins à désinence zéro, 3° les masculins à désinence zéro et les neutres en /o/, avec ici des variantes spécifiques pour les nominatifs-accusatifs et le génitif pluriel (seul cas un peu complexe). En outre le datif, l'instrumental et le locatif pluriel ont des désinence identiques pour tous les paradigmes, quelque soit le genre et y compris pour les irréguliers : /am/, /am'i/, /ax/.

On a donc les modèles suivants :

1° féminins en /a/

	singulier	pluriel
N.	/a/	/i/
A.	/u/	N. ou G.
G.	/i/	Ø
D.	/e/	/am/
I.	/oj/	/am'i/
L.	/e/	/ax/

2° féminins à désinence zéro

	singulier		pluriel
N.A.	Ø	N.	/i/
		A.	N. ou G.
G.D.L.	/i/	G.	/ej/
		D.	/am/
I.	/ju/	I.	/am'i/
		L.	/ax/

3° masculins à désinence zéro/neutres en /o/

	singulier		pluriel	
	masc.	neutre	masc.	neutre
N.	Ø	/o/	/i/	/a/
A.	N. ou G.		N. ou G.	
G.	/a/		/ov/* - /ej/**	Ø
D.	/u/		/am/	
I.	/om/		/am'i/	
L.	/e/		/ax/	

* après consonne dure (vélaire comprise) , ц et yod.
** après consonne mouillée et chuintante.

J'ajouterai que ces tableaux ne sont évidemment pas données d'emblée, mais viennent après des exercices oraux ayant permis de dégager progressivement les différentes désinences cas après cas. En outre à côté des transcriptions phonologiques ont peut donner la graphie cyrillique après chaque type de consonne et en fonction de l'accent, mais on ne fait là qu'appliquer le tableau récapitulatif de la transcription des voyelles.

Si l'élève sait que la désinence de l'instrumental singulier des féminins en /a/ est /oj/ et que /o/ se transcrit différemment selon la place de l'accent et la consonne qui précède, il produira automatiquement ма́мой et ды́ней, свечо́й et кры́шей, овцо́й et учени́цей, а́рмией et семьёй, ю́бкой et руко́й, резьбо́й et бронёй,

et ils les orthographira correctement. Bien sûr il reste le problème des cas particuliers irréductibles, mais ils sont de cette façon plus faciles à répertorier.

De même il n'y a qu'une seule déclinaison adjectivale :

	M	N	F	PL
N.	/oj/	/oje/	/aja/	/ije/
A.	N. ou G.	N.	/uju/	N. ou G.
G.	/ogo/		/oj/	/ix/
D.	/omu/			/im/
I.	/im/			/im'i/
L.	/om/			/ix/

Un seul problème de transcription non conforme aux règles énoncées précédemment : celle du nominatif masculin singulier. La désinence /oj/ s'écrit-ой sous l'accent après consonne dure, vélaire et chuintante, mais -ый hors de l'accent après consonne dure, et -ий après vélaire et chuintante ainsi qu'après consonne mouillée (tous les adjectifs en consonne mouillée étant accentués sur le radical).

La flexion pronominale proprement dite se réduit à 2 paradigmes : les pronoms en /i/ et les pronoms en /e/.

	Type en /i/				Type en /e/			
	M	N	F	PL	M	N	F	PL
N.	Ø	/o/	/a/	/i/	Ø	/o/	/a/	/e/
A.	N./G.	N.	/u/	N./G.	N./G.	N.	/u/	N./G.
G.	/ogo/		/oj/	/ix/	/ogo/		/oj/	/ex/
D.	/omu/			/im/	/omu/			/em/
I.	/im/			/im'i/	/em/			/em'i/
L.	/om/			/ix/	/om/			/ex/

Il faut bien sûr encore préciser que /i/ s'écrit toujours и même après consonne dure à l'instrumental masculin et neutre singulier et dans tous le pluriel (on a alors une alternance consonne dure/consonne mouillée), que /oj/ après consonne mouillée est toujours réalisé -ей même sous l'accent, ce qui avec les nominatifs à désinence nominale constitue l'originalité de la flexion pronominale par rapport à la flexion adjectivale.

Autre exemple : celui de la conjugaison verbale. L'éclairage linguistique simplifie grandement la question. Les élèves n'ont à apprendre que deux paradigmes, celui de la conjugaison en /o/ et celui de la conjugaison en /i/. Et encore les désinences personnelles sont-elles identiques dans les deux cas. Cette approche permet de faire apparaître plus clairement ce qui distingue essentiellement les deux conjugaisons, à savoir que les verbes en /o/ ont la 3^{e} personne du pluriel en /ut/ et que les verbes en /i/ ont la 3^{e} personne du pluriel en /at/. On a donc les deux types suivants :

	verbes en /o/	verbes en /i/
$1^{è}$ pers. sg.	/u/	/u/
$2^{è}$ pers. sg.	/o/ - /š/	/i/ - /š/
$3^{è}$ pers. sg.	/o/ - /t/	/i/ - /t/
$1^{è}$ pers. pl.	/o/ - /m/	/i/ - /m/
$2^{è}$ pers. pl.	/o/ - /t'e/	/i/ - /t'e/
$3^{è}$ pers. pl.	/ut/	/at/

Les règles de transcriptions de /o/ permettent à l'élève de donner течёшь et пла́чешь, узнаёшь et понима́ешь. Bien sûr la présentation ne serait pas complète s'il n'était pas fait état parallèlement des alternances consonantiques et des alternances de l'accent. On peut aussi dès le début présenter les différents types de verbes en /o/ : verbes en yod, verbes à présent radical, verbes en /n/, en insistant sur le groupe le plus vivant. Je ne prétends, certes, pas réduire tout le système verbal à cela. Il ne s'agit ici que de rendre compte des structures du non-passé. Mais c'est une première approche qui clarifie la question et élimine les fautes grossières de conjugaison.

Pour conclure enfin, je voudrais encore une fois insister sur le fait que cette présentation de la morphologie n'est jamais donnée aux élèves de manière abrupte sous sa forme théorique, mais qu'elle est précédée d'un apprentissage oral pratique et suivie de nombreux exercices oraux et écrits, ceux-ci n'étant jamais que l'application concrète du tableau de la transcription des voyelles. En outre le paradigme complet n'est jamais donné d'un coup. Les désinences sont étudiées progressivement cas par cas. Le tableau du paradigme n'arrive que dans une phase finale de récapitulation pour permettre une vue synthétique de l'ensemble.

Quant à l'introduction de phonologie, phonétique et graphie, mon expérience montre de plus en plus clairement que pour que ce ne soit pas trop aride, pour ne pas lasser prématurément les élèves, il faut le mener de front avec l'introduction du vocabulaire et c'est là que l'audio-visuel et l'audio-oral jouent un grand rôle en apportant la matière phonique concrète (par des exercice de prononciation par exemple), mais aussi des éléments de conversation qui satisfont les élèves en attendant que l'écriture soit entièrement maîtrisée, et qu'on puisse aborder enfin les leçons proprement dites.

О МИНИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА.

Arto Mustajoki

0. Введение

Понятие минимизации толкуется в лингвистике и в методике преподавания языков по крайней мере двояко. Во-первых, под ним подразумевается определенная стратегия обращения с просьбой к собеседнику : желаемая услуга описывается говорящим в таком свете, как будто бы она очень небольшая, незначительная. Во-вторых, о минимзации говорится тогда, когда рассматривается отбор, селекция учебного материала. Мы придерживаемся в данной статье при определении этого понятия последнего толкования.

Потребность минимизировать учебный материал очевидна. Поскольку объем курса всегда ограничен, необходимо тщательно определить его содержание. Утилитарный подход к обучению заставляет нас ожидать максимальных успехов за минимальный срок.

Результат минимизации, отобранный языковой материал, можно назвать минимумом. Следует, однако, иметь в виду, что эти же вопросы нередко рассматриваются под другими названиями. Если в Советском Союзе понятия минимизации и минимума употребляются широко, то на Западе чаще всего говорится об определении программы курсов (syllabuses).

Данная статья имеет своей целью : а/ дать обобщенную картину принципов минимизации учебного материала и б/ более конкретно описать минимум типов ударения русских существительных. В связи с ограниченным объемом статьи многие моменты могут быть только упомянуты без подробного их анализа.

1. История вопроса

История минимизации учебного материала, конечно, столь же продолжительна, как и само обучение. Однако систематическое изучение проблемы, ее научное обоснование - явление сравнительно новое. Общие линии развития взглядов на этот вопрос можно описать, опираясь на две ключевые работы : на работу Mackey 1965 и Wilkins 1976.

Подход В. Мэкки многие ученые называют грамматическим /см. например, Shaw 1982:79/. Такое определение неудачно, поскольку идеи Мэкки и его сторонников применялись и применяются чаще всего к отбору лексики. Существенно здесь другое, а именно то, что минимизируются единицы языка.

В. Мэкки /Mackey 1965 : 176-190/ различает пять критериев отбора : 1/ частотность, 2/ диапазон (расространенность единицы в разных текстах и ситуациях), 3/ резервность (необходимость единицы в какой-то ситуации), 4/ покрываемость (возможность употреблять единицы вместо других единиц), 5/ заучиваемость. Соответствующие идеи были изложены, разумеется, уже до Мэкки. Как показывают исторические обзоры вопроса, первые шаги по этому пути были сделаны еще сто лет тому назад, даже до этого (ср. Bongers 1947, Скопина 1978). Работу (Mackey 1965) можно, однако, считать прототипом этого направления. Критерии, предложенные Мэкки, встречаются в таком же или слегка модифицированном виде и во многих работах, посвященных отбору языковых единиц (особенно лексики) русского языка (Роовет, Штейнфельдт 1965, Колесникова 1977, Purm 1979 и др.).

Подход, предложенный Д.А. Вилькинсом (Wilkins 1976) вместо так называемого грамматического подхода Мэкки, можно назвать коммуникативным : минимизируются единицы коммуникации. Основная идея весьма проста и верна : если целью обучения является общение на изучаемом языке, то определение содержания курса должно тоже основываться на единицах общения. Вилькинс видит три типа категорий : 1/ семантико-грамматические (время, место, дейксис и т.п.), 2/ модальные (необходимость, возможность и т.д.), 3/ коммуникативные (просьба, аргументация, предупреждение и т.п.). Подход Вилькинса тоже имеет ряд предшественников (Widdowson 1968, Jakobovits 1970 и др.) и последователей (Munby 1978, Littlewood 1981 и др.).

2. Что минимизируется ?

На наш взгляд, противоречие между "грамматическим" и "коммуникативным" подходами только мнимое. Правильнее говорить об иерархии : языковые минимумы подчиняются коммуникативным минимумам. Собственно говоря, речь идет о целях обучения и о тех языковых средствах, которые позволяют учащимся справляться в определенных ситуациях общения (см. схему 1).

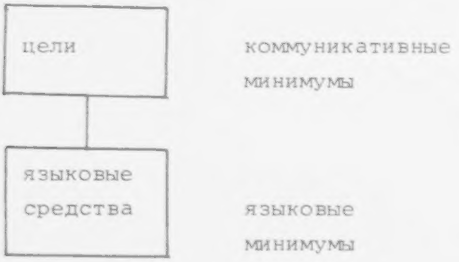


Схема 1. Соотношение коммуникативных и языковых минимумов.

При определении коммуникативных единиц можно различать следующие компоненты (ср. Мустайоки 1980в, 63) :

1. Ситуации и роли в них :
   - макроситуации
     где : в какой стране, с носителем языка или с носителем какого-либо третьего языка
     роль : слушающий, читающий, говоящий, пишущий
   - микроситуации
     где : на почте, на вокзале..., в любом месте
     роль : клиент, посетитель, участник конгресса,..., реже продавщица, почти никогда - отец
2. Темы :
   погода, спорт, данные о себе, эмансипация женщин и т.д.
3. Интенции :
   просьба, потребность радовать, возражение и т.д.
4. Понятия :
   "х предшествует у", "х является следствием у", "сауна", "кислый дождь" и т.д.

Языковые минимумы - синтаксический, лексический, интонационный, морфологический, словообразовательный, фонетический - связаны друг с другом определенным образом (см. подробнее : Мустайоки 1982а : 25-27).

3. Принципы и критерии минимизации

Независимо от того, что минимизируется, минимизация может основываться на различных принципах. Разные принципы конкретизируются через определенные критерии. Вот некоторые примеры :

1. языковой принцип : частотность языковых единиц, отнесенность к системе языка;
2. уникативный принцип : необходимость единицы в речи иностранца, отнесенность к системе языка;

3. дидактический принцип : заучиваемость, отнесенность
   к системе языка;
4. педагогический принцип : развитие учащихся как личности, развитие умственной деятельности учащихся.

Как показывают примеры, один "критерий" может представлять разные "принципы". "Отнесенность к системе языка" - явление чисто языковое (ср. много солдат - много инженеров). С другой стороны, этот критерий следует и коммуникативному принципу : ошибки в соответсвии с языковой системой (^{x}много солдатов) мешают пониманию речи меньше, чем ошибки вопреки системе языка (^{x}много инженер). Кроме того, подчеркивание системных свойств явлений в обучении облегчает запоминание учебного материала (дидактический принцип).

4. Минимум типов ударения русских существительных

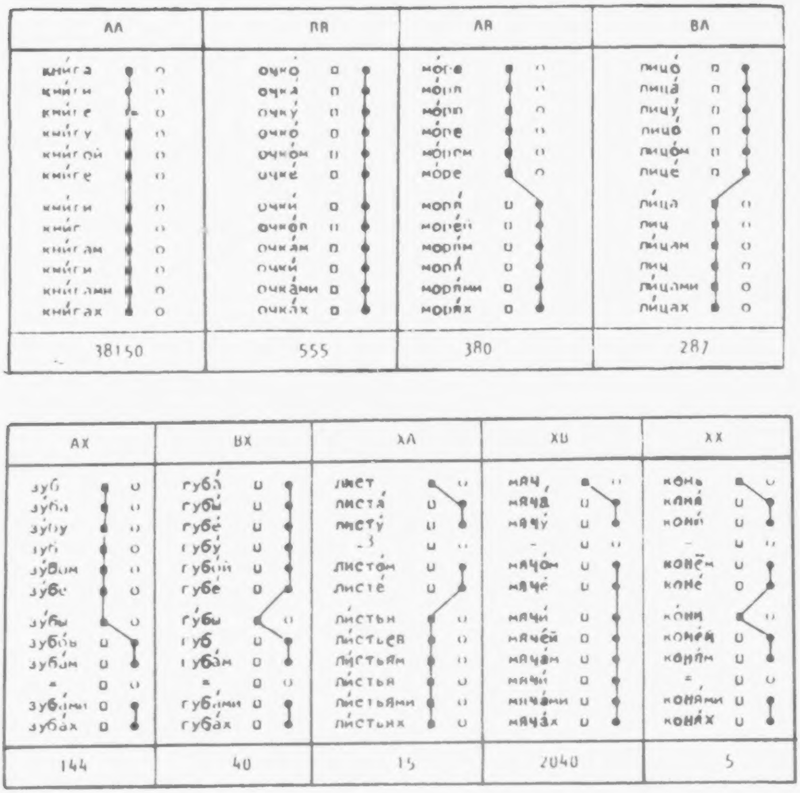
Ударение в русском языке является и разноместным (оно может падать на любой слог слова, ср. у́ровень, чита́тель, календа́рь), и подвижным (оно может переходить с одного на другой при изменении слова). Подвижность ударения в русском языке характерна для всех разрядов изменяющихся слов например, страна́ - стра́ны, ва́жен - важна́, два́дцать - двадцати́, учу́ - у́чишь. В результате сильной редукции безударных гласных неправильная постановка ударения нередко делает слово неузнаваемым. Таким образом, знание места ударения важно для понимания речи. В трудности этого явления, очевидно, убеждены все преподаватели русского языка (ср. Мустайоки 1980г).

Из сказанного следует, что необходимо определить, какие сведения о подвижности словесного ударения необходимо включить в программы преподавания русского языка, иными словами, необходимо составить минимум типов ударения. Подвижность ударения играет особо важную роль в склонении существительных. Из 40 000 слов, встречающихся в словаре Зализняк 1977, у 7% подвижное ударение. Удельный вес слов с подвижным ударением, однако, существенно увеличивается тем, что многие из них входят в число самых употребительных слов (среди 400 самых употребительных существительных их доля 34%, среди 40 самых употребительных - даже 68%; ср. Mustajoki 1981). Ниже будут затронуты основные проблемы, связанные с составлением минимума типов ударения у русских существительных.

4.1 Типы ударения

Подвижность ударения - явление морфологическое : функция переходов ударения такая же, как и функция окончаний, - различать формы слова. Наша трактовка о типах ударения представлена в таблице 1.

При обозначении типов ударения используются буквы, одна из которых характеризует ударение в ед. числе, другая во мн. числе. Значение букв следующее : А - неподвижное ударение на основе, В - неподвижное ударение на окончании, X - ударение в им. падеже на основе, в других падежах на окончании. Таким образом, АВ обозначает неподвижное ударение на основе в ед. числе, а неподвижное ударение на окончании во мн. числе. (напр. са́д, са́да...; сады́, садо́в...). Следует еще отметить, что наше толкование случаев типа сто́л + ∅ (стола́, столу́ и т.д.) отличается от толкований большинства других лингвистов (Зализняк 1967, Редькин 1971, Федянина 1976, Saronne 1974, Steele 1975, Levin 1978 и др.). Обоснование нашего взгляда можно найти в работах Мустайоки 1980а, 1981. Принятое нами положение оказывает значительное влияние на общую картину типов ударения, поскольку "спорный" тип ХВ явно самый распространенный среди тех типов, в которых встречается переход ударения.



AA	BB	AB	BA
кни́га	очко́	мо́ре	лицо́
кни́ги	очка́	мо́ря	лица́
кни́ге	очку́	мо́рю	лицу́
кни́гу	очко́	мо́ре	лицо́
кни́гой	очко́м	мо́рем	лицо́м
кни́ге	очке́	мо́ре	лице́
кни́ги	очки́	моря́	ли́ца
кни́г	очко́в	море́й	лиц
кни́гам	очка́м	моря́м	ли́цам
кни́ги	очки́	моря́	лиц
кни́гами	очка́ми	моря́ми	ли́цами
кни́гах	очка́х	моря́х	ли́цах
38150	555	380	287

AX	BX	XA	XB	XX
зуб	губа́	лист	мяч	конь
зу́ба	губы́	листа́	мяча́	коня́
зу́бу	губе́	листу́	мячу́	коню́
зуб	губу́	-3	–	–
зу́бом	губо́й	листо́м	мячо́м	конём
зу́бе	губе́	листе́	мяче́	коне́
зу́бы	гу́бы	ли́стья	мячи́	ко́ни
зубо́в	губ	ли́стьев	мяче́й	коне́й
зуба́м	губа́м	ли́стьям	мяча́м	коня́м
=	=	ли́стья	мячи́	=
зуба́ми	губа́ми	ли́стьями	мяча́ми	коня́ми
зуба́х	губа́х	ли́стьях	мяча́х	коня́х
144	40	15	2040	5

Таблица 1. Основные типы ударения русских существительных.

4.2 Критерии отбора

Выше было сказано, что типы ударения входят в морфологию русского языка. Большинство работ, посвященных минимизации русского языка, касаются лексики. Существуют, однако, и некоторые труды, в которых рассматривается минимизация морфологических явлений

(Воронцова 1948, Супрун 1970, Казесалу 1972 и др.). Предлагаемые ниже четыре критерия могут, на наш взгляд, быть применены и к минимизации других морфологических явлений русского или какого-либо другого языка.

Прогрессивная лексическая вероятность. Те, кто занимались минимизацией, отбором учебного материала, знают, что одним из главных критериев является, как правило, частотность употребления слов или форм. Когда речь идет о морфологических категориях, можно говорить о лексической частотности или вероятности. Под этим понимается число лексем, имеющих рассматриваемые морфологические характеристики. Однако, как было сказано выше, среди самых употребительных слов особенно много слов с подвижным ударением. Следовательно, лексическая вероятность не дает правильного представления о весомости, значении типов ударения; необходимо учесть каким-то образом и частотность употребления слов, относящихся к разным типам ударения. Для этого было введено понятие прогрессивной лексической вероятности, в определении которой учитывается и общее количество слов с данным типом ударения, и частотность этих слов.

Синтагматическая вероятность на плоскости узуальной нормы. За этим сложным термином скрывается сравнительно простой критерий отбора. Принимается во внимание два обстоятельства, связанные с конкретным употреблением слов с общении иностранца с русским. Во-первых, некоторые лексемы употребляются в речи иностранца значительно чаще, чем в речи носителя языка, например, такие слова, как адрес, ключ, язык, коньяк (ср. Мустайоки 1982б). Во-вторых, следует учесть и употребительность отдельных словоформ. Переход ударения в таких формах, которые практически не употребляются, конечно, не так важен, как переход ударения в употребительных словоформах. Так, сдвиг ударения во мн. числе у слов щека, рука, облако, дело- такое явление, о котором нельзя забывать, в то время как соответствующий сдвиг ударения у слов зима, судьба, кровь, зеркало несуществен.

Принадлежность в системе языка. Чтобы выяснить роль этого критерия, сравним две ошибки в акцентуации :

^{x}стакана́ (ср. стака́н)
^{x}чайника́ (ср. ча́йник)

Первую ошибку можно считать менее опасной, поскольку такой переход ударения вполне возможен согласно системе русской акцентуации (ударение находится в исходной форме на последнем слоге основы). Вторая ошибка вопреки системе. Соответственно форма мн. числа ^{x}книги́ явно противоречит системе акцентуации, а форма ^{x}кресла́ нет. Неслучайно ненормативные, но соответствующие системе русского языка ударения нередко встречаются в разговорной речи и просторечии.

Прогрессивность. Прогрессивным можно назвать варианты ударения, которые постепенно становятся более распространенными. Самым важным явлением в русской акцентологии в течение последних столетий была унификация форм внутри полупарадигмы ед. и мн. чисел, т.е. исчезали многие сдвиги ударения, касавшиеся или только ед. числа, или только мн. числа. Вместо этого важными становились различия между полупарадигмами. Этот процесс все еще продолжается. Постановку ударения 'в избу́' можно было считать сто лет тому назад ненормативной, но одновременно и прогрессивной : говорящий употреблял форму, которая в дальнейшем стала нормативной. Следовательно, в некоторых случаях при минимизации типов ударения можно отдавать предпочтение таким вариантам, которые становятся более употребительными.

4.3 Компоненты минимума

В минимуме типов ударения русских существительных можно выделить три компонента :

1/ минимум общих закономерностей изменения места ударения,
2/ минимум признаков, на основе которых можно определить принадлежность слова к тому или иному типу ударения,
3/ минимум слов, входящих в тот или иной тип ударения.
Компоненты минимума были составлены на основе упомянутых критериев (см. подробнее Мустайоки 1980д : 90-95). Особо следует отметить о коэффициенте значимости закономерностей, который играет важную роль при составлении второго компонента. Данный коэффициент был подсчитан на основе формулы, в которой учитывается прогрессивная лексическая вероятность данной закономерности, соответствующая прогрессивная лексическая вероятность в общей массе случаев и число всех случаев данного разряда (см. подробнее Мустайоки 1980д : 218-219).

Для каждого компонента минимума были выделены три объема. Рассмотрим некоторые примеры (ср. Мустайоки 1980д : 281-291). Первая степень (самый маленький объем) минимума общих акцентологических закономерностей состоит из следующих пунктов :

1/ Переход ударения у существительных происходит а) при образовании форм мн. числа и б) в косвенных падежах;
2/ существительным м. рода свойственны типы ударения АА, ХВ и АВ;
3/ существительные на -а чаще всего входят в типы АА и ВА;
4/ существительные ср. рода входят, как правило, в типы АА, АВ и ВА;
5/ для существительных ж. рода на -ь характерен тип АА.

Соответствующая степень минимума признаков типов ударения содержит следующие элементы :

1/ Длинные слова (слова м. рода :из трех или более слогов; слова ж. и ср. рода : из двух или более слогов) принадлежат часто к типу АА.
2/ Слова м. рода с беглым гласным и ударением на последнем слоге, а также слова на -йк - типа ХВ.
3/ Слова м. рода, имеющие окончание -а в им. падеже

мн. числа, почти всегда типа АВ.

Минимум наиболее употребительных слов среднего рода по типам АВ и ВА подразделяется на три степени следующим образом :

Тип АВ

I	по́ле	де́ло	вре́мя	
	сло́во	ме́сто	и́мя	
II	мо́ре	чу́до	зе́ркало	мы́ло
	се́рдце	о́блако	те́ло	пла́мя
	пра́во	во́йско	ма́сло	се́мя
III	не́бо	ста́до	пле́мя	
	кру́жево			

Тип ВА

I	письмо́	окно́			
II	ружьё	весло́	вино́	перо́	кольцо́
	копьё	число́	зерно́	колесо́	
	село́	крыло́	пятно́	лицо́	
	стекло́	звено́	ведро́	яйцо́	
III	меньшинство́	сверло́	бревно́	бедро́	
	гнездо́	жерло́	волокно́	ядро́	
	седло́	ремесло́	сукно́	решето́	
	дупло́	клеймо́	полотно́	долото́	

4.4 Как обучать отобранному минимуму ?

Составление минимума какого-либо языкового явления входит в так называемую что-методику (ср. Мустайоки 1982а, 22). А как относится этот вопрос к как-методике : какие методические приемы должны быть использованы, чтобы учащиеся усвоили содержание минимума ? Здесь невозможно осветить этот вопрос подробнее, необходимо, однако, подчеркнуть одно обстоятельство : хотя в минимуме типов ударения говорится о закономерностях, "правилах" сдвигов ударения, это не означает, что учащиеся должны запомнить все это наизусть. Залача преподавателя заключается в том, чтобы он примерами и упражнениями создал в сознании учащихся интуитивное представление об основных особенностях русской акцентуации (ср. подробнее Мустайоки 1980б).

Библиография.

Воронцова 1948	Г.Н. Воронцова. Грамматический минимум по иностранным языкам. Иностранные языки в школе 1948, 5.
Зализняк 1967	А.А. Зализняк. Русское именное словоизменение. М. 1967.
Зализняк 1977	А.А. Зализняк. Грамматический словарь русского языка. Словоизменение. М. 1977.
Казесалу 1972	Т.А. Казесалу. Научные основы и методика отбора грамматического минимума для начального обучения русскому языку в эстонской школе. Автореф. канд. диссертации. М. 1972.
Колесникова 1977	А.Ф. Колесникова. Проблема обучения русской лексике. М. 1977.
Мустайоки 1980а	А. Мустайоки. К вопросу о понятии "условное ударение" и типах ударения существительных в русском языке. Вопросы языкознания 1980,2.
Мустайоки 1980б	А. Мустайоки. Об обучении русскому ударению. Ruský jazyk XXX 1980,6.
Мустайоки 1980в	А. Мустайоки. О минимизации языка в учебных целях. Русский язык за рубежом 1980,5.

Мустайоки 1980г	А. Мустайоки. Ошибки в ударении существительных русского языка у финских студентов. Аспект 1980,2.
Мустайоки 1980д	А. Мустайоки. Типы ударения имен существительных в современном русском литературном языке и их минимизация в учебных целях. Докт. диссертация. Neuvostoliittoinstituutin vuosikirja 26. Хельсинки.
Мустайоки 1981	А. Мустайоки. О русском ударении : сто́л +∅ или стол +∅́ . Russian linguistics 1981,6.
Мустайоки 1982а	А. Мустайоки. О морфологическом минимуме. Tartu riikliku ülikooli toimetised 595. 1982.
Мустайоки 1982б	А. Мустайоки. О частотных словарях. Русский язык и литература в киргизской школе. 1982,2.
Редькин 1971	В.А. Редькин. Акцентология современного русского языка. М. 1971.
Роовет, Штейнфельдт 1965	Э. Роовет & Э. Штейнфельдт. Словарь минимум русского языка для 2 - 8 классов эстонских школ. Таллин 1965.
Скопина 1978	М.А. Скопина. Проблема минимизации словарного состава в русской лингводидактике. Проблемы учебной лексикографии. М. 1978.
Супрун 1970	А. Супрун. Некоторые вопросы отбора грамматического материала. Русский язык в национальной школе. 1970,4.
Федянина 1976	Н.А. Федянина. Ударение в современном русском языке. М. 1976.
Bongers 1947	H. Bongers. The History and Principles of Vocabulary Control (as it

	Affects the Teaching of Foreign Languages in General and of English in Particular) Wocopi-Woerden (Holland) 1947.
Jakobovits 1970	L. Jakobovits. *Foreign Language Learning*. Rowley (Mass.) 1970.
Levin 1978	M.I. Levin. *Russian Declension and Conjugation (a Structural Description with Exercises)*. Columbus (Ohio) 1978.
Littlewood 1981	W. Littlewood. *Communicative Language Teaching*. Cambridge 1981.
Mackey 1965	W. Mackey. *Language Teaching Analysis*. London 1965.
Munby 1978	J. Munby. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge 1978.
Mustajoki 1981	A. Mustajoki. Russian stress : Word Frequency as an Indicator of Mobile Stress. *Scando-Slavica 27*. 1981.
Purm 1979	R. Purm. *Problematika systému kritérií pro výběr lexikálního minima*. Hradci Králové 1979.
Saronne 1974	E.T. Saronne. Pragmatic and Syntagmatic Dimension of Russian Stress : Reconsideration of an Old Problem. *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata, anno III*. 1974,3.
Shaw 1982	A.M. Shaw. Foreign-language Syllabus Development : Some Recent Approaches. In : *Surveys 2 (Eight state-of-the-art articles on key areas in language teaching)*, ed. by V. Kinsella. Cambridge 1982.
Steele 1974	R.D. Steele. On presenting Russian Stress. *The Slavic and East European Journal*, vol. 19. 1975,1.

Widdowson 1968	H.G. Widdowson. The teaching of English through Science. In : Language in Education, ed. by J. Dakin & al. London 1968.
Wilkins 1976	D.A. Wilkins. Notional Syllabuses. Oxford 1976.

УЧЕТ ДОСТИЖЕНИЯ
СРАВНИТЕЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.

Михай Новиков

Общепризнанно что любое преподавание должно опираться на гипотетическое представление о том, какой информацией в данной области науки уже располагает аудитория. В нашем сообщении мы исходим из предпосылки, что аудитория состоит из студентов старших курсов. А это дает нам право предполагать, что они хорошо осведомлены о своей национальной литературе и обладают необходимым багажом познаний хотя бы об основах теории литературы и об общих линиях развития всемирной и в особенности западно-европейской литературы. Именно поэтому мы считаем что преподавание истории русской литературы будет тем более успешным, чем шире и глубже будет применяться метод сравнения и сопоставления.

В области сравнений и сопоставлений с национальной литературой, наш опыт изучения и выявления своеобразия румынско-русских литературных связей и сопряжений (1) мы пока оставим в стороне, ввиду малого знакомства нашей сегодняшней аудитории с румынской литературой. Ограничимся лишь некоторыми замечаниями общего характера.

Мало что дают указания на сугубо тематические совпадения. Например : развернутое и компетентное обращение Б. Михайловского к отражению борьбы рабочего класса в западноевропейской литературе, в частности в романе Кровопийца /в русском переводе Завод/ бельгийского писателя К. Лемонье, в виду выявления

художественного своеобразия романа Горького Мать (2), нам представляется нерезультативным.
Исследователь добился лишь составления своего рода перечня несходств, вытекающих, как нам кажется, не из специфики эстетического видения, а непосредственно из перерабатываемого жизненного материала.

Наоборот, сравнительное изучение поэм Демон Лермонтова и Лучафер Эминеску многими румынскими специалистами, тщательное выявление как бросающихся в глаза совпадений, так и глубоких структурных отличий в идейно-эстетической трактовке темы, привело к безусловному обогащению литературы и о Лермонтове и о Эминеску. (3)

В этой связи нам хотелось бы выразить сожаление по поводу недостаточного внимания к мотиву "Тиль Уленшпигель" в поэзии Багрицкого. И, само собой разумеется, вопрос не сводится к регистрации. То, как Багрицкий воспринимает любимого героя, может стать ключем к более адекватному пониманию всего его творчества.

На наш взгляд выявление тематических совпадений результативно лишь тогда, когда приводит к углубленному проникновению в художественную структуру сопоставляемых произведений. Более перспективным мы считаем сравнение динамики развития литератур на определенных этапах. Так, например, сравнение русского романтизма с румынским послужило для нас отправным толчком к более широкому изучению вопроса, приведшему к выводу о неприемлемости категории "романтизм" /в каноническом смысле/ к истории восточноевропейских и юговосточноевропейских литератур и о развитии в этой зоне, главным образом и в России "третьей структуры" и т.д. (4)

Из вышесказанного следует что на уровне сопоставления преподаваемой /русской/ литературы с национальной не может быть речи об общих положениях. За исключением разве предостережения против увлечения случайными совпадениями.

Иначе должен быть поставлен вопрос с нашей точки зрения когда речь идет о сопоставлениях более широкого характера. Учет достижений сравнительного литературоведения в области типологии литератур, литературных течений и т.д., становится как бы необходимым. Именно потому, что студенческая информация о русской литературе фрагментарна, мы считаем первостепенной задачей включение русской литературы в систему европейских литератур, и, на этой основе, выявление специфического единства всего ее тысячилетнего развития.

Приведем несколько аргументов в поддержку нашего положения.

Так как "зачин" русской словесности относится к периоду задолго до того когда начинает оформляться "всемирная литература" /мы имеем в виду известное высказывание Гете/, из этого, по нашему мнению, следует необходимость уточнить в первую очередь, в сфере влияния какого центра она зародилась (5). И тут же проявляется характерная типологическая особенность развития русской литературы. На начальном этапе полновластно господствует влияние восточно-европейского /т.е. - византийского/ литературного центра. Но очень скоро, из-за ослабления Византии, а затем и монголо-татарского ига, следует довольно длительное обособление русской литературы и лишь со второй половины XVII, но главным образом в XVIII веке начинается процесс приобщения к западно-европейскому центру, что обуславливает период ускоренного развития, выведшего русскую литературу, во второй половине XIX века, в ряд ведущих литератур человечества.

Нам кажется что одной из главных задач преподавателей русской литературы является с одной стороны выявление внутренних закономерностей этой динамики, а с другой - т.с. ее "образное" начертание с системной точки зрения путем выявления соотношений с другими ведущими литературами на различных этапах. Именно системный подход создает предпосылки для строго объективного объяснения причин и столь бурного расцвета литературы в раннем средневековии, и затянувшегося предвозрождения, не перешедшего в возрождение (6), и того "подспудного" накопления, благодаря которому стал возможен "скачек" XVIII века (7).

Начиная с конца XVIII-го, но особенно в XIX-ом веке, сравнительная перспектива несколько изменяется. На первый план выступают соотношения между литературными течениями, а также между крупнейшими художниками слова. Что естественно предполагает учет достижений структурализма, в первую очередь русской формальной школы, но и других новых направлений в поэтике.

Что приводит иногда к несколько непредвидимым результатам.

Не смотря на то, что создателем и обладателем общепризнанных непревзойденных моделей классицизма является классицизм французский, и что он таким почитался и в России, структурно русский классицизм ближе к немецкому, что объясняется, возможно, и тем, что по отношению к французскому, и русский и немецкий классицизм являют себя течениями т.с. "производными".

Наоборот предромантизм и сентиментализм, вопреки преклонению Жуковского перед немецкими моделями, были ошутимо проникнуты английским влиянием.

Сложнее обстоит дело с романтизмом, т.к. окрепшая русская литература к этим столь неоднородным западно-европейским течениям уже проявляет отношение критическое. Как мы уже на это указывали, нам кажется что с структурной точки зрения о русском романтизме вообще трудно говорить, почему мы и предлагаем ввести в историко-теоретическую литературную номенклатуру понятие третьей "классико-романтической" структуры.

Взаимоотношение радикально изменяется, т.с. переворачивается "с ног на голову" на уровне реалистического этапа. Вектор воздействия направлен теперь своим острием не к востоку, а к западу. Акцент падает на воздействие русской литературы и ее главнейших представителей на многих писателей запада.

С структурной точки зрения представляют несомненный интерес и последующие контуры соотношений.

Русский символизм зародился под безусловным влиянием французского. Первые русские символисты, Брюсов и его соподвижники, во всеуслышание называли французских коллег, в первую очередь Верлена, своими наставниками. Но в дальнейшем развитие русского символизма, в особенности в начале XX века /А. Блок, Андрей Белый и др./ пошло уже по другому пути, гораздо более плодотворному. Русский символизм был единственным европейским течением этого типа создавшим и свою прозу, оказавшую столь значительное и длительное влияние на развитие русской прозы вообще, вплоть до наших дней, доказательством чего могут красноречиво служить новейшие прозаические произведения поэтов Е. Евтушенко и А. Вознесенского. Не совсем так, но несколько аналогично может быть поставлен и вопрос о футуризме. Хотя Маяковский и претендовал что футуризм зародился в России вне зависимости от и до итало-французского, не подлежит сомнению что толчком к оформлению течения послужило именно утверждение футуризма на западе и в частности громкозвучное вторжение в литературу Маринетти. Но в дальнейшем пути развития совершенно разошлись. С одной стороны "заумные" эксперименты Хлебникова, Крученых и др., их призывы произвести революцию в языке, стали предверием первых выступлений формалистов, во многом опирающихся в своих начальных опытах на практику футуристов; с другой - именно русский футуризм стал первым авангардным течением в Европе добившимся тесного взаимодействия с массовой аудиторией. Ведь если исходить из оценки Марины Цветаевой - "говоря о данном поэте, Маяковском, придется помнить не только о веке, нам непрестанно придется помнить на век вперед. Эта вакансия : первого в мире поэта масс - так скоро-то не заполнится. И оборачиваться на Маяковского нам, а может-быть, и нашим внукам придется не назад а вперед" (8)-, то без колебания можно ответить : да, поэт прав, вакансия до сих пор не заполнилась. И еще : если в начале русский футуризм испытывал некоторое воздействие западных течений, то в дальнейшем уже он ощутимо влиял и на западный экспрессионизм, в особенности на его левое крыло, и, в известной степени, на всю новейшую латино-американскую поэзию.

Что касается сопоставления творчества отдельных писателей, то, как нам кажется, новейшие достижения сравнительного литературоведения убедительно предостерегают нас против увлечения поисками литературных источников произведений великих писателей. Это практически ничего не дает. Известный румынский критик, поэт и прозаик Джордже Кэлинеску справедливо высмеивал "источникоманов", тративших годы исследований для того чтобы выяснить какой именно немецкий поэт "подсказал" Эминеску мотив стихотворения Звезда (9). Ведь с таким же правом тогда можно было бы разглагольствовать о том, что и Маяковский его заимствовал у Эминеску когда писал : "Мой стих дойдет... и не как свет умерших звезд доходит" (10). При преподавании иноязычной литературы, в разделах о творчестве ее крупнейших представителей, разговоры о влиянии не имеют смысла, т.к. о влиянии в дословном понимании не может быть и речи при изучении произведений великих писателей. Пишут "под влиянием" лишь эпигоны. Но эпигоны не создают литературы. Мы, скажем, с достоверностью установили, что В.В. Крестовекий подражал Эужену Сю. Но в какой степени это заключение может способствовать раскрытию внутренных закономерностей развития русской литературы ?

Из этого, само собой разумеется,

не следует, что мы продолжаем игнорировать наличие близости между писателями различных литератур. Наоборот. Ее структурное изучение необходимо. Оно осязательно способствует адекватному раскрытию самобытности творчества каждого из них. Но, считаем мы, поиск должен быть направлен к установлению не влияния, а структурных совпадений, т.е. конгениальности, или, как теперь принято говорить - контекстуальности. Возьмем к примеру бином Байрон - Пушкин. В какой степени знакомство с творчеством Байрона оплодотворило гений Пушкина трудно преувеличить. Но, как это убедительно доказал в своем фундаментальном труде В.М. Жирмунский (11), наибольший интерес представляет не то, что перенял Пушкин от Байрона, а то, как он его видоизменил и обогатил. Исконно-пушкинское неромантическое начало наиболее четко выявляется именно при сопоставлении с Байроном. То же можно сказать и о Лермонтове. Оба, и Пушкин и Лермонтов, отталкивались от Байрона, но каждый по своему, из чего следует что из двух "сопоставительных" тем - "Байрон и Пушкин" и "Байрон и Лермонтов" естественно вытекает чисто русская тема "Пушкин и Лермонтов".

В той же связи можно было бы упомянуть и о так называемом влиянии немецкой философии на Тургенева. Ведь в историко-литературной перспективе важно не увлечение как таковое /Тургенева немецкой философией/, а то, как великий писатель, постоянно наращивая художественный опыт, как бы проверял самого себя, проверяя философию творчеством, а творчество философией.

И еще один пример. Известно как много пострадал Горький из-за одностороннего, идеологически-тематического изучения его творчества. Дело дошло до того, что сегодня и сугубо добросовестные литературоведы иногда серьезно сомневаются в том, является ли Горький великим писателем. С другой стороны сам Горький не раз вспоминал, что он учился писать у французов (12).

И действительно и в публицистике, и в письмах, когда идет речь о моделях, Горький чаще всего цитирует французских метров. Но почти всегда только в этом плане. Единственное исключение - Мопассан. Им Горький восхищается до предела. Но в то же время утверждает : "Мопассану подражать нельзя" (13). Все же, как нам кажется, конечно не с идейно-тематической, а с структурно-композиционной точки зрения, явно чувствуется своего рода "созвучие" между рассказами Мопассана и Горького. Французского классика часто сопоставляют и с Чеховым. Таким образом вырисовывается еще один треугольник. Опять таки через "двойной бином" - "Чехов и Мопассан" и "Мопассан и Горький" можно по новому подойти и к сопоставлению "Чехов - Горький", тема к которой обращались многие исследователи, но пока мало убедительно.

В обратном направлении хочется привести лишь пример Достоевского. О его воздействии на различнейших писателей написаны горы литературы. Но, как нам кажется, и в данном случае не надо было бы злоупотреблять сугубо тематическими созвучиями. Любой писатель пытающийся проникнуть в подсознание человека объявляется последователем Достоевского. И Пруст, и Джойс, и Кафка, и Жид, и Камю, и даже Эуджен Ионеску, мол, идут по пути открытом Достоевским. Но ведь это явно несуразно. Ибо для Достоевского проникновение в подсознание лишь часть пути, цель которого раскрытие истинно-человеческого, в то время как для многих из перечисленных авторов подсознание своего рода запретная зона, из чего следует что самоопределение личности немыслимо без снятия этого запрета. Мы твердо уверены в том, что перед специалистами по истории русской литературы стоит задача внести ясность и в разработку этого вопроса.

Наконец последнее наше соображение подсказано достижениями социологии литературы, "эстетикой восприятия" и в частности работами Т.Р. Яусса (14).

Мы имеем в виду категорию "горизонт ожидания". Ее применение могло бы, как нам кажется, существенно помочь нам, по новому объяснить причины иногда столь неожиданных поворотов в развитии русской литературы в 70-80-ых г.г. прошлого века, в начале XX-го и, главным образом, после Социалистической революции 1917 г. Мы уверены, что история русской литературы изобилует примерами решающего воздействия читательской среды на ориентацию литературы.

Так или иначе, но именно адекватное использование сопоставительного метода, как нам кажется, открывает нам самый верный путь для того чтобы добиться не только освоения предмета студентами, но и их искреннего увлечения историей русской литературы.

Примечания

(1) См. Румынско-русские литературные связи второй половины XIX - начала XX века /под редакцией И.И. Анисимова, Дж. Калинеску, М. Новикова, Н.И. Балашова и Ю. Кожевникова/, где большинство статей принадлежат румынским русистам.

(2) См. Б. Михайловский, Творчество М. Горького и мировая литература 1892 - 1916, Москва, 1966, стр. 343 и сл.

(3) См., например - Елена Логиновски, De la Demon la Luceafăr, Бухарест, 1979, подробная библиография вопроса содержится в докторской диссертации Елены Червински : Creaţia lui M.I. Lermontov în România, Бухарест, 1983.

(4) См. Михай Новиков, Романтизм и ускоренное развитие /славянских и неславянских/ литератур восточной и юговосточной литературы /Доклады и сообщения представленные на VII Международном съезде славистов, Варшава, 21-27 августа 1973 г./, Бухарест, 1973.

(5) О "литературных центрах" подробнее см. нашу работу Un point de vue structural dans la recherche des relations existentes entre périodes et courants littéraires, "Neohelicon", Будапешт, 1973, № 1-2, стр. 266-273.

(6) См. Д.С. Лихачев, *Своеобразие исторического пути русской литературы X - XVII веков*, "Русская литература", Ленинград, 1972, № 2, стр. 18 и сл.

(7) См. Д.С. Лихачев, *Поэтика древнерусской литературы*, Москва, 1979, стр. 19.

(8) См. Марина Чветаева, *Эпос и лирика современной России*, "Сочинения" в двух томах, Москва, 1918, том 2, стр. 400.

(9) "Звезды новорожденной свет, /стремясь к земле, проводит/ в пространстве сотни тысяч лет, /пока до нас доходит.// Быть может он уже угас/ в просторах мироздания/ в тот самый миг, когда до нас/ дошло его сияние"/ перевод Ю. Кожевникова"; см. Михаил Эминеску, *Стихи*, Москва, 1958, стр. 281.

(10) Из поэмы *Во весь голос*.

(11) См. В.М. Жирмунский, *Байрон и Пушкин. Из истории романтической поэмы*, Ленинград, 1924; также - *Байрон и Пушкин*, Ленинград, 1978.

(12) См. М. Горький, *О том, как я учился писать*, "Собрание сочинений" в 30 томах, том 24, Москва, 1953, стр. 485-486.

(13) См. письмо к Чехову от 29 апреля /11 мая/ 1899 г. ; *ук. изд.* том 28, стр. 76-77.

(14) Мы имеем в виду в частности его *основополагающую* работу Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft, Констанца, 1967, как и весь сборник *Literaturgeschichte als Provokation*, Франкфурт-на-Майне, 1971.

ДВА ИНТОНАЦИОННЫХ КОНТУРА
В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ.

Cecilia Odé.

0. Введение.

В Институте перцептуальных исследований в городе Эйндховен и в Институте фонетических наук при Амстердамском университете мы начали экспериментальные фонетические исследования по русской интонации. В своем докладе я выношу на ваше обсуждение лишь главные моменты этой объемной работы.

В центре внимания - так называемые /по Брызгуновой/ интонационные конструкции ИК-2 и ИК-3.

Нам кажется, что описать разницу между этими контурами необыкновенно сложно. В то же время, ИК-2 и ИК-3 вызывают, как правило, много проблем у студентов. Просто имитировать контуры не дает удовлетворительных результатов, а единообразного описания мы не имеем.

Эта проблематика привела нас к выводу, что мы должны найти новый подход к решению вопроса, как в лингвистическом, так и в методологическом аспектах.

Амстердамская славистка, Нел Кейспер, посвятила статью проблемам русской интонационной системы. При исследованиях мы основываемся на этой статье.

Цель у нас двойная : дать полное перцептуальное и лингвистическое описание русской интонационной системы, и составить курс русской интонации.

Сначала я хочу изложить метод исследований на примерах двух контуров ИК-2 и ИК-3, а потом перейти к описанию аудиовизуального метода преподавания интонации.

1. Метод исследований.

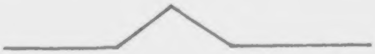
Фонетические данные, на которых мы основываем лингвистическое описание двух контуров ИК-2 и ИК-3, мы получаем с помощью так называемого интонатора, соединенного с компьютером. Интонатор устанавливает движение тона, длительность претонического, тонического и посттонического слогов, а также интенсивность. Хотя последний признак может играть роль в случае реализаций ИК-2, мы пока оставим его.

Нам необходимо провести измерения определенного количества реализаций ИК-2 и ИК-3 и сделать перцептуальные эксперименты, чтобы установить дискретные интервалы повышений и понижений тона, отношение между претоническим и посттоническим слогами, и место повышения и понижения во времени.

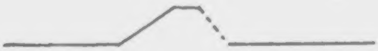
Я здесь употребляю традиционные названия ИК-2 и ИК-3. Эти два типа описываются по-разному, но я не буду здесь обсуждать все возможные импрессионистические признаки.

Чтобы избежать малейших недоразумений, мы описываем ИК-2 и ИК-3 следующим образом :

ИК-2 :



ИК-3 :



В экспериментальных исследованиях до сих пор, мы нашли пока следующие три признака ИК-3, которые мы намерены проверить в экспериментах по восприятию носителями языка :

1. В контуре ИК-3 посттонический слог обязательно должен быть ниже, чем претонический слог. Повышение тона в посттоническом слоге ИК-3 ведет к изменению : мы слышим другой контур.
2. В контуре ИК-3 тонический слог в основном относительно короткий. Повышение в тоническом слоге - довольно резкое и перцептуально выше, чем в ИК-2.
3. В ИК-3 тон в пределах тонического слога не должен понижаться до уровня посттонического слога : в отличие от ИК-2, тон в ИК-3 понижается в посттоническом слоге.

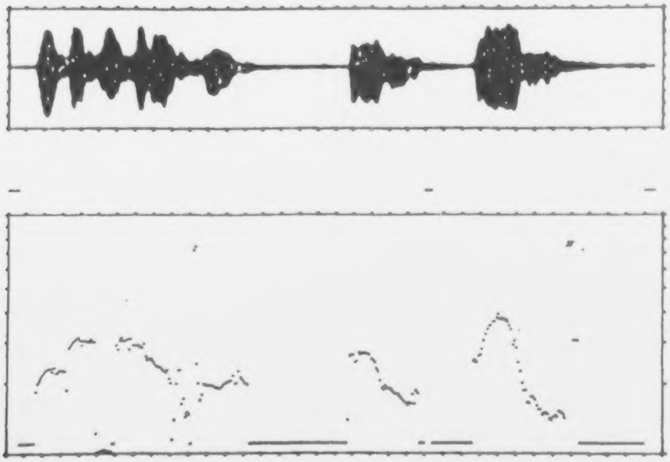
Эти три признака сразу вызывают вопросы : В какой степени тон в посттоническом слоге должен быть ниже, чем в претоническом слоге, не теряя признаков контура ИК-3 ? Какое место занимает повышение в тоническом слоге ИК-3 во времени ? Какую высоту тона достигает ИК-3 в тоническом слоге по отношению к ИК-2 ? В какой момент в тоническом слоге тон может понижаться без нарушения восприятия ИК-3, и в какой момент понижения тона контур воспринимается как ИК-2 ? Короче говоря : какие варианты признаков допустимы без нарушения единообразного восприятия ИК-2 или ИК-3 ? Как мы можем ответить эти вопросы ?

Во-первых, мы измеряем нужное количество реализаций ИК-2 и ИК-3. В пределах этих контуров мы вносим фонетические изменения в реализацию, и таким образом получаем нужные нам варианты. Эти изменения, или точнее сказать манипуляции, мы вносим с помощью уже названного интонатора. Это значит, что варианты у нас имеются в виде синтезированной речи. Все манипулированные и синтезированные варианты мы проверяем в экспериментах по восприятию носителями языка. Такой эксперимент проводится следующим образом.

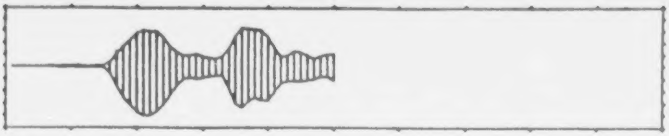
На пленке группа участников эксперимента слушает высказывания в этих вариантах, и они указывают степень допустимости данного варианта по пятибалльной шкале восприятия, где высшая отметка пять баллов. Разумеется, слушатели заранее ознакомлены со значением данного высказывания в вариантах.

В качестве примера возьмем следующее предложение :

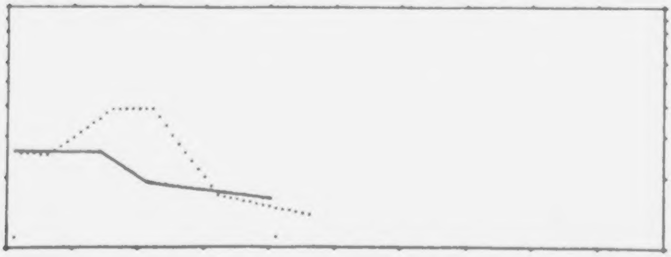
- Как нам перейти ? Прыгнуть ?
- Прыгнуть !
- Как вам перейти ?
- Прыгнуть !
- Прыгнуть ?



А как нам перейти ? Прыгнуть ! Прыгнуть ? (original contours)



....



——————— Прыгнуть ! ИК-2 (close-copy stylization)

-------- Прыгнуть ? ИК-3 (close-copy stylization)

Мы надеемся после проведенных манипуляций и перцептуальных экспериментов найти эксплицитное, единообразное лингвистическое описание не только ИК-2 и ИК-3, но и всех встречаемых в русской интонационной системе дискретных контуров.

2. Курс русской интонации.

Наше исследование мы завершим составлением курса русской интонации. Этот курс будет состоять из интонационной грамматики с перцептуальным и лингвистическим описанием и графическим изображением различаемых контуров, а также кассеты. Кассета будет содержать звучащие контуры в виде ресинтезированной речи. То есть, контуры составленные из физических, в компьютере зарегистрированных русских фраз, из которых мы сможем составить любой желаемый контур и сделать его слышимым. При работе с курсом будет использоваться магнитофон и монитор, подсоединенные к микрокомпьютеру, с помощью которых каждый контур визуализируется в момент речи.

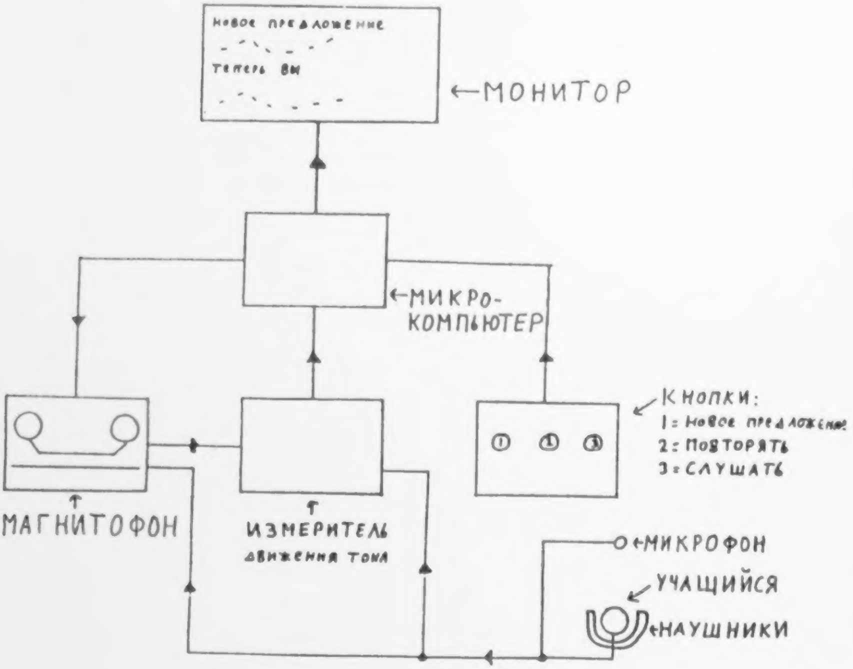
3. Контрастивная интонация.

При работе с курсом мы можем сопоставлять русский интонационный контур с голландским. При этом важно исходить из голландского языка, так как учащиеся, а также преподаватели, занимающиеся иностранным языком интонируют даже на своем родном языке несознательно. Пройдя сначала курс голландской интонации, учащиеся смогут увидеть, в сопоставлении с голландским, какие интонационные контуры имеются в русском языке, и каких нет. В качестве примера, из этой области можно привести характерное для голландского языка повышение тона в конце синтагмы, которым, например, может кончаться вопросительное предложение. В русском языке такого повышения тона не встречается. Именно этот контур неправильно реализуют голландские учащиеся в русском языке.

4. Аудиовизуальный метод преподавания интонации.

Большое значение для аудиовизуального метода имеет визуализация движения тона. Этот метод разработал и опробовал Кейс де Бот, голландский фонетист из Неймегена, аппаратура которого в принципе применима к любому языку. Аудиовизуальный метод удобен для самостоятельной практики и для работы под руководством преподавателя. Система действует следующим образом.

С магнитофонной ленты или от живого преподавателя учащийся слышит пример через наушники. На мониторе он видит сигнал "новое предложение". В момент речи звучащего примера с ленты на мониторе появляется контур высоты тона, который остается на экране. Над контуром появляется сигнал "теперь вы". Получив сигнал, учащийся имитирует пример, и его имитация тоже регистрируется на экране, сразу под примером. Учащийся сравнивает оба контура, темп речи, и делает выбор из следующих трех возможностей. Если учащийся доволен своей имитацией, он идет дальше и нажимает кнопку "следующее предложение". Если он нажимает кнопку "слушать", он слышит еще раз пример с ленты и его имтацию, и снова появляются контуры на экране. Кнопка "повторить" дает ему возможность еще раз


новое предложение
теперь вы
←МОНИТОР
←МИКРО-КОМПЬЮТЕР
КНОПКИ:
1: Новое предложение
2: ПОВТОРЯТЬ
3: СЛУШАТЬ
①
②
③
МАГНИТОФОН
ИЗМЕРИТЕЛЬ движения тона
←МИКРОФОН
УЧАЩИЙСЯ
←НАУШНИКИ

по: K. de Bot (и др.)
Katholieke Universiteit Nÿmegen

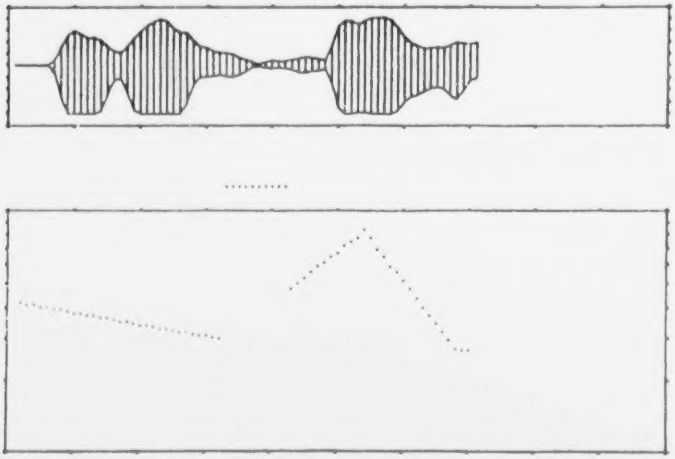
Аудиовизуальный метод преподавания интонации имитровать пример. При каждой новой команде с экрана стираются контуры. Количество повторений неограничено и эксперименты показали, что положительных результатов могут достигнуть даже учащиеся со слабым дискриминативным слухом, которые также плохо воспринимают и собственную имитацию. В таком случае большую помощь может оказать преподаватель или носитель языка, который, вместо примеров на пленке, сам читает примеры.

В общем, учащимся нравится этот метод, так как он усиливает мотивацию исправить самого себя. И вместе с правильной интонацией, они также упражняют темп речи.

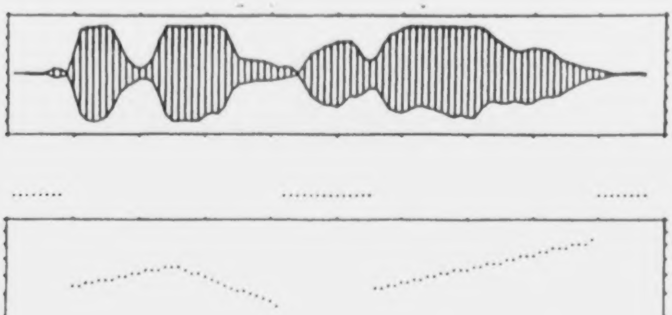
5. Демонстрация аудиовизуального метода для преподавания интонации с визуальной обратной и прямой связями.

В качестве иллюстрации описанного метода были записаны на пленку несколько имитаций двух голландских студентов из 12-ого урока курса "Русский язык для всех". Перед записью я объяснила студентам важную роль объема интервалов в интонации, и затем они прослушали большое количество коротких предложений, в которых были реализованы эти большие интервалы. Студенты знали, что от них ожидалась хорошая имитация этих интервалов. Мы сделали запись в лингафонной лаборатории с помощью нормального магнитофона с двумя дорожками, но естественно без визуальной обратной и прямой связей. Студенты, участвующие в данном эксперименте, учились на первом курсе по интенсивной программе обучения и прошли уже почти весь курс "Русский язык для всех". Они были знакомы с текстом с примерами для имитации. Разумеется, я выбрала самые яркие примеры. При произнесении первой фразы "А вам чаю?" студентка точно имитировала голландскую интонацию и график выглядит как зеркальное отражение русской интонации. Во второй фразе мы видим характерное для голландского языка повышение тона в конце синтагмы. Все имитации, с точки зрения голландских интонационных контуров, совершенно правильно реализованы в данном контексте :

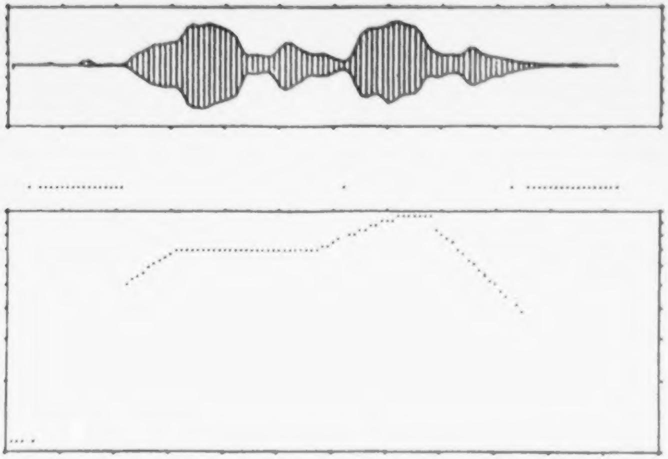
- А вам чаю ?	Wilt u thee ?
- Мама дома ?	Is moeder thuis ?



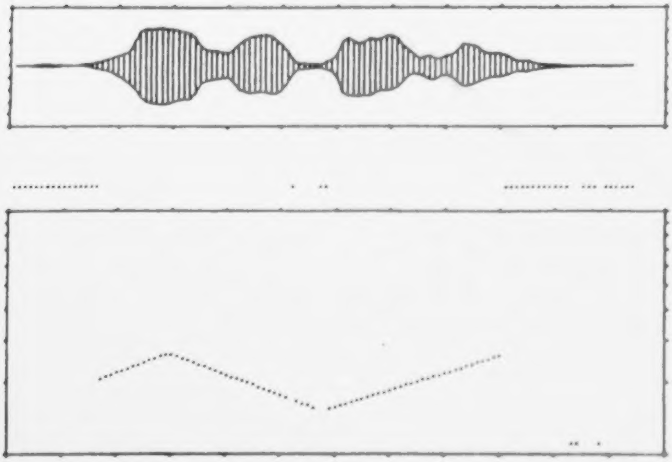
А вам чаю ? (stimulus, close-copy stylization)



А вам чаю ? (response, close-copy stylization)
(Wilt u thee ?)



Мама дома ? (stimulus, close-copy stylization)



Мама дома ? (response, close-copy stylization)

Мы ожидаем, что в наших условиях неязыковой среды и при упоре на самостоятельную работу студентов, данный научный и дидактический подход к русской интонации поможет нам достичь наилучших результатов.

Билиография.

Bot, C.L.J. de	"The Role of Feedback and Feedforward in the Teaching of Pronunciation - an Overview", *System* Vol. 8 (1980) 35-45.
Bot, C. de	*Visuele feedback van intonatie.* Proefschrift. Nijmegen, 1982.
Bryzgunova, E.A.	*Zvuki i intonacii russkoj reči.* Moskva, 1977.
Collier, R. & J. 't Hart	*Cursus Nederlandse intonatie.* Amersfoort, 1981.
Keijsper, C.E.	"Comparing Dutch and Russian Pitch Contours", *Russian Linguistics 7* (1983) 101-154.
Pijper, J.R. de	*Modelling British English Intonation,* Dordrecht, 1983.
Svetozarova, N.D.	*Intonacionnaja sistema russkogo jazyka.* Leningrad, 1982.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НЕРУССКИМ ЕВРОПЕЙСКОЙ ЧАСТИ СССР.

Шегун Одунуга.

Говоря о преподавании русского языка в Европе, нам думается, следует помнить, что под Европой должна подразумеваться не только "заграничная" Европа, но и европейская часть Советского Союза, где преподавание русского языка нерусским имеет свои интересные и специфические особенности.

Во-первых, русский язык не является для нерусского населения Советского Союза собственно иностранным языком и, во-вторых, специфика его преподавания как учебного предмета определяется спецификой "билингвизма" в СССР.

Ко времени Октябрской Революции Россия была сложным многонациональным и многоязычным государством с населением в 140 млн. человек и со 150 языками. После революции все национальности и языки получили одинаковые права. Хотя развитие национальностей и их языков всячески поощряется советской национальной политикой, наличие множества языков вызвало необходимость признания одного из языков языком общения всех народов Советского Союза. Таким языком явился русский язык.

Из ряда стран "лингва франка" стал иностранный язык в силу исторических обстоятельств, как, например, в бывших колониях и, поскольку в настоящее время носители этих языков не составляют заметного ядра постоянного населения, вопрос о сохранении иностранного языка в качестве "лингва франка" даже пересматривался, хотя этот язык является не только языком общения разных народов страны, но и получил статус государственного языка.

Русский язык, как мы уже заметили, не является иностранным языком для нерусских народов единого советского государства. Выбор его в качестве языка общения был определен рядом причин. Прежде всего, русский язык объективно является доминирующим по распространению, что обусловлено уже миграцией русских в пределах страны. В таблице 1 представлено процентное распределение русского и местного населения в союзных республиках /данные переписи 1970 года/ (°) :

Таблица 1.

Республика	Местное население	Русские
РСФСР	-	82,8
Украинская ССР	74,9	19,4
Белорусская ССР	81,0	10,4
Узбекская ССР	64,7	12,5
Казахская ССР	32,4	42,8
Грузинская ССР	66,8	8,5
Азербайджанская ССР	73,8	10,6
Литовская ССР	80,1	8,6
Молдавская ССР	64,6	11,6
Латвийская ССР	56,8	29,8
Киргизская ССР	43,8	29,2
Таджикская ССР	56,2	11,9
Армянская ССР	88,6	2,7
Туркменская ССР	65,6	14,5
Эстонская ССР	68,2	24,7

(Подчеркнуты советские западно-европейские республики, на которых мы и сосредоточим наше внимание)

(°) Цитируется по : E. LEWIS, Bilingualism and bilingual education. Pergamon Press, 1981. /пер. наш/

Миграция русского населения началась еще в царское время, особенно в восточном направлении. В советское время русская миграция усилилась в западном и северном направлениях и особенно в районы Средней Азии.

Образование заметного ядра русских естественно сыграло важную роль в языковом отношении. О сложном языковом многообразии и языковом влиянии в западно-европейских районах, в частности пограничных, мы скажем ниже. Роль русского языка в европейских республиках отличается в определенной степени от роли, которую сыграл русский язык в экономически отсталых районах, где местный язык еще не удовлетворял потребностей современной науки и техники.

Соседство стран Западной Европы определило национальный состав и контаминацию языков в советских европейских республиках.

Кроме факта присутствия русских в "билингвизме" сыграли роль также другие факторы : исторические, демографические, политические и т.д. Например, употребление русского языка увеличилось в районах со сложным лингвистическим многообразием. По переписи 1970г. 129 млн. /53% советского населения/ считает русский язык своим родным языком.

Русский язык относится к числу языков, которые, по словам Ленина, играли особую роль в развитии человечества в силу определенных специфических исторических обстоятельств. Русский язык сыграл важную роль в развитии тех идей, которые легли в основу идеологии Советского Социалистического государства. Он явился мощным фактором общения многочисленных народов и национальностей. Билингвизм в СССР обусловлен естественной потребностью в знании второго языка, языка широкого международного общения - русского языка. (°)

(°) См. Р. Рашидов. Язык общения и сотрудничества.
30 окт., 1975.

Эта естественная потребность противостоит насильственному навязыванию "государственного языка". Таким образом, русский "билингвизм" не только цель правительственной политики, но и компонент незапланированного естественного билингвизма. Во многих случаях знание русского языка приобретено местным населением нерусских районов не только в школе или в результате общения в смешанных общностях, но и по выбору.

Русский билингвизм обусловлен рядом факторов : размером русского ядра на данной территории, расположением района, историческим контактом, уровнем языковой стандартизации. Так, например, сравнительно низкий уровень естественного русского билингвизма объясняется демографическими и историческими причинами, а также самодостаточностью местных языков.

Приведем ряд данных, представляющих миграцию, неязыковый и языковый состав населения европейских республик, поскольку они влияют на характер билингвизма и должны также определять специфику преподавания русского языка в этих районах. /табл. 2/

Таблица 2. (По E. Lewis. Ibid.)

	Русск.	Укр.	Бел.	Литв.	Молд.	Лат.	Эст.
Миграция							
А. "из"	18 В	12 Н	10 Н	6 Н	15 В	6 Н	8 Н
Б. "в"	17 Н	14 Н	19 Н	19 Н	35 В	43 В	33 В

В - высокая, Н - низкая, т.е выше или ниже средней.

А - разница между 100% и процентом населения, живущим в родной республике, Б - разница между 100% и общим числом населения республики, представленной некоторым населением.

Языки народов с высоким А. и низким Б. отличаются высокой стабильностью : языки народов с высоким А. и Б. наиболее подвержены влияниям /молдавские/.

Проанализируем языковой состав каждой европейской республики /в тыс./. (табл. 3).

Таблица 3.

	1959	1970
РСФСР(°)	117,534	130,079
русские	97,864	107,748
украинцы	3,359	3,346
белорусы	0,844	0,964
молдаване	0,062	0,088
литовцы	-	0,190
латыши	-	0,080
эстонцы	-	0,084
Украинская ССР(°°)	41,869	47,126
украинцы	32,158	35,284
русские	7,091	9,126
Белорусская ССР	8,056	9,006
белорусы	6,532	7,290
русские	0,660	0,938
поляки	0,539	0,383
Литовская ССР	2,711	3,128
литовцы	2,151	2,507
русские	0,231	0,268
поляки	0,230	0,240

/см. продолж. на след. стр./

(°) Мы включили только европейские группы.

(°°) В остальных республиках мы выбрали только самые многочисленные группы.

/прод. табл. 3/

	1959	1970
Латвийская ССР	2,093	2,364
латыши	1,298	1,342
русские	0,556	0,705
Эстонская ССР	1,197	1,356
эстонцы	0,893	0,925
русские	0,240	0,335
Молдавская ССР	2,885	3,569
молдаване	1,857	2,304
украинцы	0,421	0,507
русские	0,293	0,414

В таблице 4 дано число русских в каждой республике.

Таблица 4.

	тыс.	%
СССР	129,015	82,8
РСФСР	107,748	
Укр. ССР	9,126	19,4
Бел. ССР	1,496	10,4
Молд. ССР	0,714	11,6
Латв. ССР	0,705	29,8
Эстон. ССР	0,335	24,7
Лит. ССР	0,268	8,6

Языковой состав некоторых районов зависит от их географического положения.

Так, например, деревня Глубокое в Молдавии была образована 100 семьями чехов в 1880г.; в 1911г. 10 семей уехало в Казахстан. В 1930г. в селе было 822 чел. : 236 чехов, 296 русских, 188 молдаван и 85 болгар. В 1970г. - в селе 5 больших групп и 18 малых : большинство украинцы, чехов 22%, 88 из 282 семей - смешанные. Отсюда различные типы языковых контактов. В Леодавил, в Крупных : молдоване, укр., русские, гагаузы, евреи и болгары. Образовались следующие лингвистические контакты : гомогенная молдавская группа, гетерогенная, но с преимущественно молдавским языком; 3-я языковая - русский/молдавский/украинский; двуязычные - молдавский/гагаузский, гагаузский/болгарский, молдавский/украинский, еврейская многоязычная с 1 или более языком и идиш.

Уровень иммиграции разнится в отдельных республиках. Так, литовцев и латышей отличает значительная этническая и лингвистическая концентрация.

- - - - -

Все эти факторы следует учитывать при анализе лингвистической ситуации в каждом районе и при решении методологических вопросов преподавания русского языка нерусским - как коренным жителям, так и выходцам из других мест, проживающим в данных районах. Языковая политика в Советском Союзе сопряжена с трудностями и весьма сложными важными аспектами, в том числе и в вопросах образования. В целом языковая политика преследует 2 основные цели : централизации образования и развития национальных языков; в то же время необходимо учитывать и интересы меньшинств, проживающих на той или иной территории. Главная проблема состояла в нахождении оптимального соотношения этих целей. В этом смысле языковая политика прошла несколько фаз : "плюрализма", централизации, усиления личного выбора и свободы изучения языков, усиления централизация.

В настоящее время признана единая школа с обязательным русским языком. Хотя изучение родного языка поощряется, но отрицается необходимость отдельных школ с языком меньшиств. Существуют несколько типов школ :

- русские :
  - в РСФСР, русский - родной язык;
  - в РСФСР в школах, посещаемых нерусскими;
  - в школах, посещаемых иммигрантами /армянами и т.д./;
  - в школах для русских иммигрантов в других советских республиках.

Русский является первым или вторым языком в таких школах. За пределами РСФСР, в частности в рассматриваемых нами европейских республиках, русские школы посещают часто нерусские, хотя удельный вес и место таких школ отличается по республикам : сравните по линии уменьшения Белоруссию и Прибалтийские республики :

- Школы, где национальный язык является языком преподавания и основным языком.
- Школы с языком меньшиств. Однако в таких школах язык меньшиств используется только в младших классах.
- Двуязычные школы, где используются два и более языка.

Наметилась тенденция объединения различных национальных групп в одной и той же школе. Так, в Латвии достигнуты большие успехи в обучении русских и латвийских школьников с использованием 2-х языков параллельно. В настоящее время 240 школ Латвии работают по этому методу. Нет нужды подчеркивать значение такого образования в укреплении взаимного уважения и дружбы детей 2-х национальностей.

В целом советская система преподавания предусматривает выполнение принципов свободы выбора школы и языка, возможности обучения на родном языке, возможности изучения других языков СССР. Вместе с тем русский язык является обязательным предметом.

Методика преподавания русского языка в советских европейских учебных заведениях требует, по нашему мнению, тщательной разработки. Методикам и преподавателям следует учитывать достижения лингвистики и собственный опыт. Учет родного языка учащихся, который мы считаем столь важным в преподавании русского языка иностранцам, и естественное языковое мышление остается важным аспектом преподавания и в данной среде. Важно также учитывать место русского языка в определенном районе, исторические, культурные и языковые контакты, влияние других языков и т.п. Поэтому, в силу всего сказанного выше и приведенных фактических и цифровых данных, а также в силу лингвистического различия языков, вероятно преподавание и учебные пособия будут отличаться в школах Киева, пограничных районах Молдавии и в Прибалтике.

В настоящее время прилагается очень много усилий в подготовке высококвалифицированных кадров для национальных школ. Думается русские преподаватели и местные по национальности преподаватели русского языка могут оказать друг другу неоценимую помощь.

Отрадно слышать, что Институт по национальным школам занимается вопросом выработки специальных методов преподавания русского языка в отдельных лингвистических группах, которые бы соответствовали современным научным нормам.(°)

Было бы ошибочным думать, что работа со славянскими группами будет автоматически легче, чем с носителями языков других языковых групп. Например, украинский акцент и смешение предлогов "у" и "в" белорусами долго, если не навсегда, сохраняется в русской речи украинцев и белорусов.

В Западной Белоруссии и Литве, которые не только граничат с Польшей, но и, как мы видим, имеют

(°) См. : С. Чекоева. Русский язык в национальных школах Российской федерации. Народное образование, 1974, № 2.

в составе населения заметный процент поляков, вероятно имеет влияние польский язык. Более того, другие народы, населяющие каждую республику, испытывают языковое влияние тех языков, которые являются национальными в данной республике : например, евреи Украины или украинцы Молдавии.

В данной работе мы не задаемся целью проанализировать конкретные особенности преподавания русского языка в Советской Европе. Здесь мы попытались лишь указать на некоторые черты лингвистической обстановки в советских европейских республиках, которая, несомненно, отражается на характере преподавания русского языка нерусским данного района СССР.

БИБЛИОГРАФИЯ

LEWIS E. Bilingualism and Bilingual Education. Pergamon Press, 1981.

Sociolinguistics. Ed. by J.B. Pride & J. Holmes. Penguin, 1972.

Рашидов Р. Язык общения и сотрудничества. Учительская газета, 30 окт., 1975.

Чекоева С. Русский язык в национальных школах Российской Федерации. Народное образование, 1974, № 2.

ЭКЗАМЕНЫ ПО ПОНИМАНИЮ РУССКОГО ТЕКСТА.

O. PETRI

В нидерландских средних школах учащиеся должны в конце обучения, в последнем классе, сдавать экзамены. Эти экзамены состоят из двух частей : так называемые школьные экзамены, которые можно перевести на русский "школьные проверки", и централизованные экзамены. Каждый учащийся должен сдавать по каждому предмету сначала школьный экзамен, а потом централизованный государственный экзамен.

Сначала несколько слов о школьных экзаменах. Для учащихся последнего года обучения преподаватели сами составляют разные контрольные работы для школьного экзамена. Учащиеся выполняют эти контрольные работы и получают от преподавателей отметки, причем каждый преподаватель ставит отметки на свое усмотрение. Эти отметки, полученные в рамках школьных экзаменов, сами по себе еще не действительны. Дело в том, что учащиеся получают еще и отметки на централизованных экзаменах, отметки, которые ставят по центральным, государственным критериям. Окончательные отметки, указанные в дипломе, - это среднее арифметическое школьного и государственного экзаменов. Только эти отметки действительны, и поэтому буквально все учащиеся принимают участие и в школьных, и в государственных экзаменах.

В мае месяце в школах наступает напряженное время. По каждому предмету учащиеся должны сдавать централизованные экзамены. Это письменные экзамены, и материалы и вопросы одинаковы для всех учащихся. Итак, представьте себе, в пятницу 12 го мая, в два часа по всей стране директора средних школ открывают запечатанный конверт с заданиями английского языка. Все учащиеся в этот момент начинают отвечать на вопросы. В другой день, в назначенный час то же самое случается с конвертом с русскими текстами и т.д.

Ответы учащихся посылаются школами в Центральный Институт по Контрольным Работам /СИТО/, где они проверяются компьютером. Такая обработка, конечно, возможна только в случае закрытых вопросов, "мультипл чойс". Ответы на открытые вопросы (например, по истории, по математике) проверяются двумя преподавателями, которые пользуются при этом модельными ответами, составленными государственными комиссиями.

По возможности вопросы составляются прекодированные, по разным видам "мультипл чойс". Если это необходимо, то используют открытые вопросы разных видов, с модельными ответами. В институте СИТО имеют большой опыт в составлении таких вопросов.

Государство тратит немало денег на составление централизованных экзаменов. Министерство просвещения приглашает на работу в комиссиях сотрудников инспекции и членов разных учительских организаций. Эти комиссии сотрудничают с специалистами института СИТО при отборе исходных материалов для экзаменов и при разработке вопросов к этим экзаменам.

Почему министерство тратит так много денег и усилий на составление экзаменов ? Ведь составление только одного экзамена требует около 300 рабочих часов!

Первое. В Нидерландах диплом средней школы является чем-то в роде автоматического пропуска в университеты и вузы. У нас почти нигде нет системы вступительных экзаменов. Поэтому важно, чтобы дипломы всех школ имели примерно одинаковую ценность, одинаковый вес.

Второе. Министерство хочет на основании твердых данных сравнивать результаты обучения в различных школах. На основе отметок, вычисленных компьютером, министерство может точнее и лучше, чем на основании отметок, поставленных самими преподавателями, сравнивать уровень знаний различных поколений учащихся.

Итак, как выглядит централизованный экзамен по чтению или, как говорят в Нидерландах, по "пониманию" русского текста ?

Учащимся предлагают 5 текстов, к которым комиссия составила в общей сложности 50 вопросов мульт. чойс. Вопросы написаны на русском языке, и на каждый вопрос дается четыре возможных ответа (тоже на русском языке), один из которых правильный, а остальные три - неверные. Вопросы составляются во время длинного периода дискуссий и совещаний в рабочей группе, в которых принимают участие преподаватели, специалисты-слависты и носители русского языка. Составители экзаменов пользуются контрольными листами, где показаны чаще всего встречающиеся ошибки при составлении экзаменов : например, слишком длинные ответы, частично-правильные ответы, слишком трудное для учащихся оформление вопроса, двойное отрицание и т.д.

Порядок ответов почти всегда алфавитный, нет никакой тайной системы, по которой можно было бы определить место правильного варианта среди неверных ответов.

Система эта функционирует у нас уже 15 лет. Она заменила письменный перевод одного текста с иностранного языка на нидерландский. Экзамены русского языка существуют с 1976-го года.

О чем вопросы должны дать информацию ? В принципе о том, поняли ли учащиеся данные тексты, и в какой мере.

В экзаменах по русскому языку больше,

чем по английскому, немецкому и французскому, уделяется внимания так называемому языковому "слою", к тому, что буквально написано в тексте. Меньше внимания мы уделяем другим аспектам понимания текста, как, например, стилю, намерению автора, тому, что можно прочесть между строк, всевозможным выводам, которые можно делать на основе данных в тексте. Никакого внимания не уделяется проблемам чисто грамматического или лексического характера.

Чтобы стала яснее цель каждого вопроса, в институте вырабатывают систему категоризации вопросов, матрицу. Вопросы стараются разбить на разные категории, в зависимости от их специфики.

Для каждого вопроса, например, можно указать количество текста, к которому он относится. Вопросы могут, например, относиться к группе слов, части предложения, целому предложению, целому абзацу, крупной части текста или даже к тексту в целом.

При этом каждый вопрос служит, в идеальном случае, одной специфической цели, или, другими словами, есть причина, почему поставили именно этот вопрос, а не другой.

Цель каждого вопроса становится яснее в течение составления экзамена. Обычно два преподавателя из рабочей группы составляют дома и отдельно друг от друга первые варианты вопросов. В общей дискуссии и во время ревизионных сессий рабочей группы становится ясным, какой вопрос лучше всего поставить к определенной части текста и почему. Дискуссии играют важнейшую роль в процессе составления экзамена.

В области узко-профессиональной различаются, в зависимости от того, что учащийся должен понять следующие 4 категории :

- значение (чисто языковой "слой")
- связи, соотношения внутри текста

- тему, главную мысль, структуру текста
- намерения автора, стиль

В деятельности учащегося можно различать две категории : идентификация и произведение.

Речь идет об идентификации, если эксплицитно можно указать в тексте отрывок или отрывки, нужные для ответа, либо буквальные, либо парафразированные.

О произведении идет речь, если учащийся должен на основе данных из текста сам сделать вывод.

Обычно думают, что произведение труднее для учащихся, чем идентификация. Это, однако, не так : и то, и другое может быть трудным или легким. Это зависит от данного текстового материала. Есть выводы, которые легко сделать, есть такие части предложения, значение которых трудно определить, например, если там много трудных слов или сложный синтаксис.

Вернемся теперь к профессиональным категориям :

ЗНАЧЕНИЕ

К этой категории относятся вопросы следующих типов :
Во всех случаях можно сказать, что вопрос более или менее похож на такой вопрос : "Что там стоит, что это значит ?"

- Что говорится об интересе к футболу в строках 1-5 ?
- Что мы узнаем об Айседоре Дункан из строк 1-4 ?
- Что сделали бразильцы в 1958-ом году ?
- Что означают слова : "Ведь пока еще не доказана исключительность Земли" ?
- Что думает Образцов о слове "метро" ?

СООТНОШЕНИЯ ВНУТРИ ТЕКСТА, СВЯЗИ

Во всех этих случаях нужно не только знать значение отдельной части предложения, но и вернуться назад. Вопрос выходит за границы одного предложения.

К этой категории относятся вопросы следующих типов :

- Слово "тогда" (строка 15) указывает на момент, когда...
- Слово "его" (строка 16) относится к...
- "эти люди" (строка 9) относится к...
- Слово "ему" указывает на... (авторитет, Бакунина, государство, мнение)
- "Они знали, что это неправда" (строка 34) Что было неправда ?

Между предложениями существуют логические отношения, как, например :

причина и следствие

средство и цель

противопоставление

факт и примеры.

Учащиеся должны указать, какие слова показывают соотношение между двумя предложениями. Абстрактной терминологией им при этом пользоваться не надо. Это кажется абстрактным, но на практике дело выглядит не так уж сложно.

Вопросы этой категории выглядят так :

- Какое слово лучше всего поставить между предложениями А и Б ?
- Что лучше всего поставить перед "он поддерживает позицию нашего первого автора" ? Возможные варианты : Ведь, Все-таки, К сожалению, Поэтому, и т.д.

ТЕМА, ГЛАВНАЯ МЫСЛЬ, СТРУКТУРА

Таких вопросов немного в наших экзаменах, но все-таки каждый год они есть. Вот несколько примеров вопросов этой категории :

- Как лучше всего назвать этот текст ?

Здесь учащийся должен указать лучшее название для текста. Тексты всегда напечатаны без названий.

- Что это за текст ? Варианты : предисловие к книге, рецензия на книгу, фрагмент из книги.
- Кто автор этого текста ? сотрудник музея, журналист, директор музея, студент.

НАМЕРЕНИЯ АВТОРА, СТИЛЬ

Вопросы из этой категории на наших русских экзаменах тоже редкие гости. Дело в том, что при системе "мультипл чойс" очень трудно составить вопрос о намерении автора, роли читателя или даже о стиле таким образом, чтобы правильный ответ действительно являлся единственным возможным правильным ответом. То, что одному читателю кажется лирикой или иронией, воспринимается другим читаталем как весьма серьезное сообщение. Бывает, что у автора текста явно есть свое мнение, но он его в тексте буквально не выражает. Вопрос об этом составить нелегко.

Что же касается деятельности учащегося, то первая категория, идентифицирование, не нуждается в особых пояснениях.

Я хотел бы ограничиться несколькими примерами вопросов, при которых от учащегося требуется продуцирование.

- Есть вопросы, при которых учащиеся, например, должны указать разницу или сходство в мнениях двух космонавтов, которые в тексте выразили свое мнение о существовании инопланетных цивилизаций. Другой пример :
- Есть вопросы, при которых учащиеся должны указать, как лучше всего закончить неполную фразу из текста. Для таких вопросов мы используем те, редкие, фразы из текста, где автор не закончил свою мысль, и поставил многоточие вместо этого. Вопрос в таком случае выглядит так :
-"У вас в школе хорошо, но..." Как лучше всего окончить эту фразу ? Следует четыре ответа.

Я надеюсь,что я смог обрисовать вам в общих чертах, каким образом мы стараемся проверить,понял ли учащийся текст.

Спасибо за внимание.

GRAMMATICAL INTERFERENCE OF THE NATIVE LANGUAGE IN RUSSIAN LANGUAGE LEARNING

E. POPOFF-BÖCKER

Anyone trying to express himself in another language than his own, is automatically subjected to the phenomenon of interference, even though he may never have heard of the term. When we hear or speak of interference, we usually first think of bilingualism and the influence of one of the languages of a bilingual individual on his other language, by which process the bilingual transfers elements of his or her first language into the second one, and sometimes vice versa as well. Definitions of bilingualism vary widely : from the concept of a person who can say more than two words in another language than his own. The most realistic definition lies somewhere in between, namely, any person who can reasonably express himself in two or more languages may be called bilingual (or multilingual). In all instances interference is practically inevitable.

Many investigations have been conducted on the subject of interference. Haugen (1) makes a simple distinction of interference on two levels : phonemic and morphemic. Morphemic interference involves grammatical and lexical interference which he explains by the fact that these two are very similar and in many cases difficult to separate.

Weinreich (2), on the other hand, makes a three-fold distinction of levels of interference by separating the grammatical and lexical levels. His definition of grammatical interference show a basic three-point classification :

1. The use of language A morphemes in language B.
2. The use of language A grammatical relations in language B.
3. Change in the function of a language B morpheme on the model of a language A morpheme. For this to occur, language A and language B morphemes must be partially similar in form and function.

Rozencvejg (3) defends the presence of a third "intermediate" system and distinguished two types of interference :

1. transfer of rules of one of the contact languages (native language) to the intermediate (or third) system which relates the two language systems (direct interference, also idiolect of the learner);
2. elimination (from this intermediate system) of those rules of the native and non-native languages that are not common to both languages.

The first type causes errors, the second deviations from the stylistic norm. Following Chomsky's definition of grammaticality, a grammatically correct sentence may be generated, which nevertheless sounds foreign to a native speaker. In order to generate a stylistically correct sentence it is inevitable to possess not only a certain degree of bilingualism, but of biculturalism as well. This is a very important aspect of language learning, on which, however, I will not elaborate in this study.

It is possible to predict direct interference; indirect interference (i.e. elimination) cannot easily be foreseen and even rarely be detected.

Juhasz (4) stresses the importance of a distinction between individual interference and interference proper to each individual native language, implying that from the point of view of a native language occurrences of interference can be predicted. Through interference analysis we can obtain a series of insights into the structure of the individual languages and general linguistics. This point of view is shared by linguistics such as Nickel, Filipović, Fisiak and others, for whom contrastive analysis and error analysis provide the means to find a typology of probable language interference.

For Axunzjanov the concept of interference can be divided into positive and negative interference. In his opinion the definition of interference as a deviation from the norm shows one large insufficiency, namely : "errors and deviations from the norm do not carry an accidental but a regular character. This is why we can do research on interference, without regularity it would be impossible". (5)

Zluktenko (6) considers 6 basic types of linguistic interference :

1. the use of "foreign" language material in the contexts of a given language;
2. the formation of units from the native language following a model of units of the language in contact;
3. the allotment of units of a given system of functions proper to the foreign correlates;
4. stimulating or hampering influence, by units of a given system, on the functioning of units or models of another system;
5. the copying of models of one system by using the means of the other system;
6. the levelling influence of simpler and more accurate models on analogical models of the other system.

Extralinguistic factors have to be taken into account; they are, however, not necessarily identical for language interference in a natural environment and in artificial situations (i.e. classroom situation).

Most researchers specifically explore interference in immigrant language, where the foreign language interferes with the native language. In this study we will be mainly concerned with interference in artificial situations, where interference of the source language into the target language is prevalent. It must be emphasized, though, that many of the points made by earlier research remain valid for classroom situations. In fact, errors committed in a learning situation are often similar or even identical to those made by natural bilinguals.

The material at my disposal consists of written examinations as well as notes on oral conversations of students on all the four levels of university studies of Russian at the Katholieke Universiteit Leuven. It should be pointed out that the native language of these students is Dutch, with the observation that it is the Belgian variety of the Dutch language, also for easier use called Flemish. I would like to stress this point, since certain errors may be due to this variety, while in the Dutch of the Netherlands different mistakes may occur. A sample of cases of phonic interference can illustrate this : e.g. Russian в requires no specific training in Dutch of the Netherlands where the sound w is labiodental as in Russian. In Belgian Dutch, however, the w is bilabial and does not coincide with the Russian в. Likewise, the distinction between hard and soft l has to be learned in both varieties, but the soft l creates a problem in the Netherlands, while for most of the Belgian regions (especially Brabant and Limburg) the hard l is an almost insurmountable obstacle. Another problem for Belgian students is the pronunciation of palatalized t. In Dutch we use as an approximate sound the combination "t + j" as in the word "beetje". This is impossible in Flemish, where the same word is pronounced "beetsje", with the result that many Belgian students will say писач instead of писать.

It is not my intention to concentrate in this paper on phonemic interference (7). Concerning morphemic interference I tend to agree with Haugen's theory that in many cases it is extremely difficult to make an exact separation between grammatical and lexical interference. Frequently lexical interference is a result of syntactical interference (which is also grammatical), e.g. он потерял ее из глаза (hij verloor haar uit het oog = he lost sight of her), эти ботинки слишком большие (deze schoenen zijn te groot : these shoes are too big). This distinction,between direct and indirect interference will be maintained as well.

It is important to note that in language learning situations it is not always possible to determine whether interference originates from the native language or from any other foreign language previously learned by the student. In my experience no student of Russian has not at an earlier stage studied at least one other language. Besides, it is a well-known fact that a beginner in a foreign language will introduce elements of another language in his incomplete speech, since it will then sound foreign anyway. This is worth mentioning because often we cannot be sure whether certain interference phenomena should be ascribed to interference from the mother tongue or from another language. An example is the incorrect use of the conjuction если in indirect questions instead of the interrogative particle ли : я не знаю, если он придет ; спроси у него, если он придет с нами. This error occurs in particular in the speech of French and English speaking students, since in French as well as in English the conditional conjuction and the indirect interrogative particle are identical, resp. "si" and "if". Therefore, we would not expect a Dutch student to make this error, if we take into account that in Dutch если and ли each have their own counterpart, namely "als" and "of". Strangely enough, we do find this mistake in Flemish Dutch. The explanation could be the influence of French or English, but another possibility exists. Many Flemish speakers, even when speaking the standard language, tend to transfer their dialectal constructions into standard Dutch, saying thus :"Ik weet niet als hij komt", meaning : "Ik weet niet of hij komt" (I don't know if he'll come).

Occasionally interference cannot be ascribed to transfer from the native language. In those cases the errors in question are often due to over-generalization or hypercorrection of the L2 itself, and others can be attributed to intralingual confusion. Dagut and Laufer (8) state that in many cases there are categories which are typical of the L1, but which have no parallel in the L2, and the result for the learner is "internal confusion of a class missing from the primary language" (9). Under these circumstances errors will be totally unpredictable, because the learner is unable to make any sense of the L2 system which causes him to make an arbitrary choice.

Some examples of this I have found in my corpus :
of overgeneralization : я тоже люблю русского народа; уже жили там русских людей; у старого ресторана несколько новых столах; холоже;
of hypercorrection : этому нравится студентам; я уже тайным советником; сегодня более лучшая погода; Виктор всегда решает вопросы скорее чем друга;
and intralingual : по сравнению с прошлого года.

Concerning the interference of the native language I have preferred to follow the classification of Rozencvejg into direct interference, where no other language than Dutch can be the immediate cause of the errors, and indirect interference in which certain constructions are avoided, or, when in Russian there is a choice of two constructions against one in Dutch, the one equivalent to the Dutch will be chosen.

Direct morphological interference as such (i.e. direct transfer of Dutch bound morphemes into Russian) does not seem to occur. The explanation of this could be that Dutch is relatively poor in bound morphemes as compared to the great variety of these same morphemes in Russian. It is true, though, that transfer of the use of the Dutch morphemes is found frequently, e.g. a Russian collective noun will be used in the plural if this is the case in Dutch : молодые любят спортивные простые одежды; картофели; тропинка полна крапив.

The categories of gender, declension and conjugation present quite a bewildering experience for those students who have not formerly studied at least one of the classical languages. They still form a minority in the groupe of university language students in Belgium, but the percentage is growing. The first consequence is the extensive use of the nominative there where in the native language the need for another case is not felt :
я езжу домой каждая неделя; мой дядя дал мне старая кинокамера; на улица; в зоопарке было много лев, тигр, волк, слон; каждая весна птицы летят к нам; я живу в город Мехелен на большая площадь.

For reproduction of the other cases the learner tends to fall back on the (vague) concepts of grammar in his native language, where the direct object case is called accusative, and the indirect object case dative, and even these distinctions are not always very clear in his mind. The following errors are a result of case mixing :
сегодня я ее отвечу; мой друг сказал меня; мне пригласили войти; прошу тебе; спросили ему; сегодня мне болят глаза / болит горло; я помогала своего старого учителя; я больше не помню, платила ли я врача; я не противоречу хорошего влияния.

Related to this is the confusion in the use of the accusative or prepositional after verbs followed by prepositions indicating direction or location. In Dutch this distinction is not conditioned by the verb, but by the preposition alone. Hence the attribution of the meaning

"naar (towards)" to the preposition на and of the meaning "in" to the preposition в, followed arbitrarily by accusative or prepositional :
я ставлю книги в шкафу; каждый день я кладу письма на этом столе; они ездят на свою службу в конторе или в банке; я живу в деревню; я еду на ресторан; мы вернулись на университет; они выезжают на другие страны; в юге, в севере; он родился на шесть февраля; мы садились на скамейках, and similar to this : кто их положил здесь ? кто их там положил ?

Use of the form of the accusative-nominative instead of the form of the accusative-genitive when talking of animate beings is common :
встретили наши друзья; встречаю его сын; метро ежедневно перевозит многие пассажиры; я долго смотрел на этот человек; надо любить пешеходы; мы встретили живописцы.

Sometimes, but rarely, we find confusion of cases in one clause : в большая библиотеке; заниматься русским языком; писать об этом мальчиком.

In numerals declension will be omitted after prepositions : до два часа ; после три недели . The numerals themselves may not be declined after prepositions or adverbs of quantity, or those adverbs of quantity are used instead of the corresponding declined adjectives :
больше триста метров; после шестьдесят дней; после несколько часов; внимание много посетителей.
Ordinal numerals are formed following the model of the cardinal numbers : в пятьдесятых годах.

Also gender may create problems, although only a minority of students make major errors in this department. One of these is non-agreement of adjective and noun, such as : кто эта длинная юноша ? большая деревянная конь; комната в котором...; с моей старой учителем; работает в нашем библиотеке; его личо оказалось неким печально; моему сестре 17 лет; сколько лет вашему сестре ? гордость

нашего страны.
The wrong gender may be attributed : построили новую заводу; через две дни ; много газетов. In the case of газетов I have been alble to establish that the students, knowing the Flemish word "gazet" considered it as masculine, since it ends in a consonant, although, contradictorally, in Flemish it is in reality feminine. The same could be assumed for the masculinization of библиотека (bibliotheek).

Conjugation does not seem to provoke as many errors, the different forms are easily assimilated, but, as Dutch has only one form for all the persons in the plural, the agreement of the person and the verb may be faulty :
мы все больше пользуют;мы играют в шахматы; мы с братом будут сдавать экзамены.

Similarly, the agreement of subject and predicate may fail to be produced :
девушки хотят быть красиво; нужно красивая погода; был очень холодно; климат не всегда хорошо.

Confusion appears much more frequently in the use of the verbs, in particular in the verbal constructions where the verb "to be" is omitted, and in impersonal constructions : вам должен идти; мы можно взять велосипед; я нужен помогать. In constructions with можно, нужно, нельзя,etc... the verb "to be" will often be omitted in the future or past tense : я вчера должен работать. This mistake is probably triggered by the fact that in Dutch the verb "moeten" consists of only one element, and the use of two elements for one verb seems to be superfluous to the student.

It is a fact that often the student is at a loss when he is forced to make a choice between two constructions in Russian corresponding to only one in Dutch. Not knowing which one will be correct in the given situation, he'll tend to choose the one closest to the construction in his native language. An example is the arbitrary use of the reflexive particle in cases in which it is irrelevant in Dutch :

наш климат очень меняет; я умываю и одеваю; я встретилась друга; он встретил с ней; мы начинаемся учить; дети больше не хотят учить после школы.
Concerning the latter examples, the choice of verbs indicating "to learn" is totally unintelligible to the learner. Examples abound : изучать уроки; я изучаю до обеда; днем я учу; сестра изучает в Ленинграде; я научился изучать . "Учиться" is carefully avoided as being too complicated. Other errors due to doubt : я встретил его туда; я прихожу дома; сидеть домой; прихожу к дому (ik ga naar huis); я готовлю обед самая; мы спросили у кого-нибудь; как маленькая девушка.

Several of the last mentioned errors may be attributed to morphological as well as to syntactical interference. To this category belongs the construction " у меня есть", meaning "to have", which will sometimes be replaced by "иметь" : я не имела чувства, что.. Nevertheless, producing this construction correctly does not appear to be a major stumbling-block, except for the fact that the subject of the sentence in Russian, the object in possession, is sometimes considered to be a direct object, and consequently rendered in the accusative :
у нас ресторан и гостиницу; у моего брата большую квартиру; у меня было комнату, далекую от родителей; в каждом фильме является природу; у меня не квартиры но только комната.
A special case is : у меня 17 лет, which could be considered the result of French influence (j'ai 17 ans). In Dutch, however, the correct expression is : ik ben 17 jaar (I am 17). This should rather give rise to : я 17 лет, which it usually does.

Syntactically many types of interference occur; most of them represent a literal transfer of the Dutch structures. The major difficulties lie in an insufficient knowledge of the Russian structures, one of the most abused of which is the conditional sentence, in particular the dependent clause. Что вы ответите учителю, если бы он спросил...; они хотят что я принесу...; мы окружили сад, чтобы собаки не могут входить; было бы хорошо, если дети только смотрели.

Under the same heading we can classify the adaptation of the tense in a dependent clause to the tense in the main clause : Спросили старика, что он думал об этом; он сказал, что она была больна.

Another transfer of a Dutch construction which has no equivalent in Russian, is fairly common; the use of the infinitive after a preposition, where in English the present participle would be used : без украшать (zonder te versieren = without adorning); в универмаге покупаю нужные для есть. And similarly : услышали очень кричать.

We find inversion of an interrogative sentence according to the Dutch model : "Is Russisch een moeilijke taal?" Русский ли трудный язык ?

Under syntactical interference I have also classified various types of interference, due again to doubt from the side of the student, i.e. two meanings in Russian against one in Dutch. This, however, may be disputed, it might also be attributed to lexical interference (on which I will not elaborate here). Some examples :

Он никогда не хотел бы признать, что он сделал ошибки; было бы в самом деле не плохо, когда родители разрешают их детям смотреть с ровесниками, так они могут вместе разговаривают.

Когда and если are easily mixed up, because in Dutch they can both be rendered by "wanneer", more so in Flemish than in Dutch, since their contribution is different in both varieties. Likewise, the correct application of свой and их, его , ее often is a lucky guess.

All the cases cited above have been examples of direct interference. Indirect interference is much more complicated, not the least because its existence is so negative. As I said before, indirect interference consists mainly of the absence of the use of any structure unfamiliar to the foreign language speaker, who has a tendency to substitute for any idiomatic expression a grammatically correct, but not always habitual sentence. When in an examination I inserted the clause : "I didn't have time to..." several students supplied the correct answer " мне было некогда", but the majority avoided the issue by translating : "у меня не было времени, чтобы..." The only other positive case of indirect interference is the tendency to substitute the perfective future by the periphrastic future, i.e. буду followed by the imperfective infinitive : ты будешь оставаться таким; я буду писать письмо.

Further proof of indirect interference consists solely of negative evidence, such as, when a test consists of translation from Dutch to Russian, a copy may be full of errors, while the same student will write a beautiful free composition with almost no mistakes, which is due to the fact that he carefully avoids all constructions he does not feel comfortable with.

I have not included lexical interference in this paper, but it may be worth to mention some literal translations from Dutch, some of which show morphological or syntactical interference as well :
мой брат будет 15 лет; с приезда их кузинов (Flemish); штраф (= наказание); жена (= женщина); сделать экзамен; положить вопросы; ставить вопросы; это очень приятно погулять; так скоро как можно; он который это сказал вам; он нет получал; я надеюсь что я нет члена; говорить иностранный язык; при продавании своего автомобиля.

One rather interesting error appeared to be a case of confusion in Dutch. I had asked to translate : "the tourists walked through the streets", in Dutch : "de toeristen liepen door de straten". Practically everyone returned the following translation : " туристы бегали по улицам". It turned out that the Flemish students had interpreted "lopen", which in Dutch in the Netherlands means "to go, to walk" as "to run" which is its meaning in Flemish.

The errors treated here are representative, although many more are possible and probable; the imagination of students is boundless. This has been a first attempt to shed some light on the specific problems of morphological and syntactical interference which teachers of Russian to Dutch and Flemish speaking students are bound to encounter.

NOTES

(1) E. HAUGEN, *Bilingualism in the Americas*, 1953, p. 386.

(2) U. WEINREICH, *Languages in Contact*, 1964, p. 47.

(3) V. Ju. ROZENCVEJG, *Linguistic Interference and Convergent Change*, 1976, pp. 14-18, 25.

(4) J. JUHASZ, *Probleme der Interferenz*, 1970, p. 10.

(5) E.M. AXUNZJANOV, Морфологическая интерференция в условиях русско-татарского двуязычия, 1978, 31.

(6) Ju. A. ZHLUKTENKO : Лингвистические аспекты двуязычия, 1974, 64-65.

(7) W.R. VEDER, *Leerproblemen bij de uitspraak van het Russisch*. 1973, pp. 375-379.

(8) M.B. DAGUT and B. LAUFER, *How "Intralingual" are Intralingual Errors ?* 1982, pp. 30-31.

(9) K. MERIO cited in Dagut and Laufer, p. 40.

REFERENCES

Paul CHRISTOPHERSON, *Bilingualism*, London (1948).

M.B. DAGUT and B. LAUFER, *How "Intralingual" are Intralingual Errors ?*, In : *IRAL* (1982), Special Issu.

E. HAUGEN, *Bilingualism in the Americas*, New York (1956).

János JUHASZ, *Probleme der Interferenz*, Budapest (1970).

Ludmila KOUZMIN, *Grammatical Interference in Australian Russian*. In :*International Review of Slavic Linguistics*. (1982).

Leo LOVEDAY, *Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language.* Oxford (1982).

W.F. MACKEY, *Bilingualism as a World Problem.* (1967).

G. NICKEL, *Contrastive Linguistics and Foreign-Language Teaching,* In : *Papers in Contrastive Linguistics,* Cambridge University Press (1971).

V. Ju. ROZENCVEJG, *Linguistic Interference and Convergent Change,* Series Maior, Mouton & C^{o}, The Hague (1976).

W.R. VEDER, *Leerproblemen bij de uitspraak van het Russisch,* In : *Levende Talen,* (1973).

U. WEINREICH, *Languages in Contact* (1964).

АХУНЗЯНОВ, Э.М., (1978), Морфологическая интерференция в условиях русско-татарского двуязычия. In : Русский язык : Грамматика и лексикология. Издательство Казанского Университета.

БУРДЕНЮК, Г.М. и ГРИГОРЕВСКИЙ, В.М. (1978), Языковая интерференция и методы ее выявления. Кишинев.

ЖЛУКТЕНКО, Ю.А., (1974), Лингвистические аспекты двуязычия. Киев.

СОСТОЯНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА
В ШКОЛАХ ФРГ 1984.

Kai SIEVEKING

Сначала 3 статистических данных :

1961 в ФРГ было 6600 учеников
1974 " " " 20000 "
1984 " " " 18799 "

Эти данные, конечно, вызывают довольно оптимистическое впечатление. Но - в контексте нашей системы образования получится немножко другая картина. Хочется поэтому :

1. Поставить эти данные в контекст системы образования в ФРГ.
2. Назвать специальные проблемы при выборе р.я. для учеников и также для нас преподавателей.
3. Описать несколько наблюдаемых в ФРГ явлений в развитии распространения р.я. в школах.
4. В конце проявить несколько требований к властям образования.

Названное мною число учеников р.я. 18799 надо оценивать реалистически : это количество составляет меньше чем 1% всех школьников в гимназиях и т.н."Gesamtschulen" (= comprehensive schools). В какой системе образования они изучают р.я. ?

Так как народное образование в ФРГ организуется не центральным, федеральным правительством в Бонне, а каждой областью отдельно, автономно, распространение преподавания р.я. совершенно зависело и еще зависит от каждого из 11 земельных министерств просвещения и от активности русистов в каждой областью. В итоге это значит, что преподавание р.я. с 60 годов до настоящего времени развивалось в каждой областью по разному.

Но, несмотря на это положение, обусловленное нашей конституцией, существует одно учреждение, целью которого является унификация разных земельных систем образования : Ständige Konferenz der Kulturminister der Länder (KMK). Эта Конференция министров просвещения 11 областей встречающаяся регулярно несколько раз в год, заключает договоры между всеми областями. Эта Конференция опубликовала 6.1.84 официальный отчет о развитии преподавания р.я. в ФРГ. В этом документе мы читаем, что с 1964 года возможно преподавать р.я. как первый с 5 класса, возраст 11, но... что фактически он преподается, как правило, из за конкуренции с другими современными языками только как третий язык с 9 класса , возраст 15, или с 11, возраст 17. Эта картина не совсем соответствует действительности, как мы сейчас ниже увидим. Кроме того отчет информирует о том, что р.я. большей частью изучается только в гимназиях, в некоторых областях и в "Gesamtschulen",* в определенном количестве также в средних школах и профессиональных училищах. (*по английски : comprehensive school)

Самое важное : Отчет подчеркивает значение того, что Конференция в своих договорах включила р.я. в круг школьных иностранных языков как равноправный язык !!, что касается и предметных требований и экзаменов зрелости. Коротко говоря : русский язык признается наряду с другими современными языками, с англ., фран., испанск.

Такии образом представляется картина нашим властям, наверху. А нам преподавателям, работающим внизу, на фронте ??

Русский язык как первый действительно существует в незначительном размере только на курсах переселенцев из СССР или Польши. Рассматривая общее положение можно различать

2 группы областей в ФРГ :

1) Области с весьма развитым и разнообразным преподаванием р.я. В этих областях ученикам предлагаются следующие возможности изучать русский язык :
   - русский язык как второй, обязательный по выбору, наряду с французским, испанским, латинским; начиная с 7 класса, 13 лет.
   - русский язык как третий с 9 класса, 15 лет или/и с 11 класса, 17 лет.
2) Области, в которых ученики только сравнительно поздно имеют возможность заниматься р.я. Тут р.я. преподается только как третий язык, начиная с 9 и/или с 11 классов, 15/17 лет. В почти всех областях ученики регулярно сдают экзамены зрел. Этот обзор опять дает довольно оптимистическую картину, но... к сожалению это действительностью не оправдывается ! Ведь существуют несколько опасных и угрожающих тенденций, которые нас русистов в ФРГ очень беспокоят.

Чтобы вам дать яркое представление о том, с какими трудностями и проблемами каждый преподаватель р.я. у нас должен ежедневно бороться, я привожу в качестве примера опыт в моей гимназии. Вы можете считать его типичным !

Моя область, Гамбург, входит в число областей с довольно развитым преподаванием р.я. с 60 годов. Поэтому в моей гимназии предлагается ученикам в конце 6го класса на выбор 2 обязательных, вторых языка : русский и латынь; первым, обязательным языком уже был английский.

Конец 6го класса для нас русистов первая решающая "ВЕХА" : удастся ли нам завербовать достаточно учеников из 4 шестых классов ? Минимум на курс 15-20, на новый класс - это конечно удачнее - : 30. Каждый год снова мы боимся, проводим агитацию в классах и на родительских собраниях, пишем памфлеты, выступаем с показательными уроками.

Вторая решающая "ВЕХА" : конец 10го класса : ученик сам решает, продолжит ли он русский или нет. Минимум на курс : 6-15 человек. Опять боязнь, что русский вымрет.

Третья "ВЕХА", самая решающая : Ученик окнчательно решает заниматься р.я. до экзамена зрелости или нет в конце 11 класса. У него 3 возможности : 1) не продолжать, 2) продолжать в Grundkurs-3 урока в неделю 3) продолжать в Leistingskurs - 5 уроков в неделю. А при этом последнем выборе уже массивно влияет Numerus clausus. Ученики должны достигнуть самых высших баллов, чтобы попасть в университет. Конечно ученики размышляют о том, в каких курсах можно достичь полегче много пунктов...

Как мы в моей школе справились с вышеназванными вехами ?

7 класс : 20 учеников, класс не состоялся, ученики приходят на уроки р.я. из двух разных классов. Остальные 100 учеников выбрали латынь ! У меня всего 5 уроков в неделю.

8 класс : 27 учеников, класс состоялся, 4 ур. в неделю.

9 класс : 15 учеников, класс не состоялся, 4 ур. в неделю.

10 класс : 30 учеников, класс состоялся, 3 урока в неделю, класс весной совершит поездку в СССР.

11 класс : курс, 8 человек, в 7 классе их было - 20 ! 3 урока в неделю.

12 класс : курс, 10 человек, Leistungskurs; 2 человека Grundkurs не состоялся. 5 уроков в неделю Leistungskurs.

13 класс : Leistungskurs, 5 человек, 5 уроков в нед. Grundkurs, 4 человека, 3 урока в неделю.

Вот вам типичная картина, которая показывает, в каком размере число учеников в высших классах уменьшается (всего прибл. 950 учеников в нашей гим.)

Теперь несколько слов об опасных и угрожающих тенденциях в ФРГ, найденных мною в статистике 1980/81 школьного года и беспокоящих нас немало :

1. Несмотря на то, что классы 7-10 располагают большим количеством учеников только очень маленькая часть из них продолжает р.я. в высших классах до экзамена зрелости. Частично число учеников уменьшается на 50% и меньше !!
2. В течение высших классов число учеников еще раз резко снижается по мере того как приближается экзамен зрелости, как уровень становится высше, как угрожает Numerus clausus в университетах. Курсы с 5 учениками не являются редкостью !!
3. Самое опасное явление в настоящее время, продолжающееся без сомнения и в будущем :

   За последние годы рождаемость в ФРГ резко пала. Впоследствии этого число учеников во всей ФРГ все больше и больше снижается. Так как % учеников, изучающих р.я. не изменяется, можно высчитать, в какой прекрасный день мы начнем бороться за простое существование ! И есть уже доказательство : в нескольких местах из года в год все меньше и меньше учеников выбирает в начале 7го класса русский язык как второй обязательный.

Но... в этой скучной картине находятся и некоторые просветы надежды !

Статистика 1983/84 школьного года показывает :

1. В нескольких областях число учеников, начинающих изучать р.я. в почти взрослом возрасте в 11 классе (17 лет) возрастает.
2. Также в одной области число учеников, начинающих в 9 классе (15 лет) , становится больше.

   Может быть, что в классах 9 и 11 наш новый шанс : ведь эти уже старшие ученики выбирают свой новый предмет более разумно, основанно чем в конце 6го класса (13 лет) . Мы ведь наблюдаем, что на выбор очень влияют дружеские отношения между учениками, любимый учитель, надобность перехода в новый класс при выборе р.я. и т.д.

3. Больше и больше преподается р.я. и в антропософских школах.
4. Количество учеников р.я. в ФРГ за последние годы подтверждает определенную прочность :

   1979 : 18477
   1980 : 18500
   1981 : 19300
   1984 : 18799

Думается, что мы и в будущем можем расчитывать на количество +/- 19000. Но эта прочность будет только длиться, если наши власти пойдут навстречу следующим , нашим требованиям :

1. Отказаться от всех организационных мероприятий, которые приносят ущерб языку, имеющему и так ограниченный резервуар учеников.
2. Нельзя высчитывать минимальное количество учеников для начинающих курсов и классов также как у остальных языков. Коротко говоря : число требуемых учеников для открытия курса/класса должно быть ниже чем в других языках !
3. Власти должны дать возможность как можно больше встречаться с советскими людьми. А то мотивация наших учеников скоро потеряется. В связи с этим мы везде и все снова и снова требуем прямой обмен школьниками. Мы считаем, что СССР в этой области нашим интересам пока еще не идет навстречу. Не хватит принимать тургруппы наших учеников в Союзе, устраивать Международную олимпиаду школьников р.я. Для ученика английского или французского языков у нас нормально и принято проводить год или полгода в семье за рубежом. А что мы можем предлагать нашим ученикам ?

   В связи с поездками наших классов в СССР стоит отметить один случай, который очень препятствует всей нашей работе распространения русского языка на западе. Среди других случаев подобного рода этот имеет для нас особенное значение. В июне месяце руководителю нашей группы школьников, собиравшихся поехать в Москву на Олимпиаду, господину Никигу, председателю земельного союза преподавателей русского языка в Северо-Рейн-Вестфалии, советское посольство в Бонне в последний момент не выдало въездную визу в СССР. Причина нам до сегодняшнего дня неизвестна. После долгих и интенсивных размышлений президиум нашего федерального Союза в интересе дела русского языка и чтобы ученики не были разочарованными отказался от бойкота и все таки послал школьников на Международную олимпиаду школьников русского языка в Москву. На наше сразу посланное письменное заявление протеста Генеральный Секретарь МАПРЯЛ к сожалению до сих пор не ответил...

4. Чтобы преподавание русского языка в ФРГ осталось по качеству и по количеству на сегодняшнем уровне и по возможности еще расширялось, необходимо предоставить место работы всем в настоящее время безработным преподавателям р.я. Ведь молодежь все еще проявляет интерес к русскому языку : несмотря на то, что ряд вузов больше не подготовляет будущих преподавтелей р.я., все еще учатся 1436 русистов в 26 университетах. Но их число падает, тогда как число славистов растет.

Опыт и развитие распространения р.я. за последние 25 лет в ФРГ показали нам, что определенный % всех учеников в стране был и будет готов изучать русский язык. Мы преподаватели все время должны заботиться о том, чтобы этот % не уменьшался. Поэтому наша работа всегда должна быть передовой. Лучшей пропаганды нет ! Поэтому и наш Союз предлагает русистам семинары в Тиммендорферштранде, Киеве, Симферополе. В этом году в первый раз участвовали и группы школьников наряду с преподавателями и студентами. Думается, что и это показывает, что интерес к р.я. развивается ! Кроме этих семинаров наши русисты еще имеют очень полезную возможность для повышения своей квалификации в "Руссикуме" в Бохуме, преподаватели регуляр ездят на семинары М Г У и Ленинградского университета им. Герцена, в ФРГ дополнительно предлагают разные частные организации ,курсы, как например академия им. Захарова и др. Нельзя и не упомянуть тут курсы в Австрии, которые за долгие годы являлись нашей единственной возможностью.

ФРГ- страна между западом и востоком. Поэтому является ее задачей внести свой вклад в дело взаимопонимания с помощью высококвалифицированных специалистов в областях экономии и политики, науки и техники, всей культуры. Задачей наше русистов,владеющих языком и знающих культуру русского народа, всегда было и будет подготовлять кадры молодежи, которые будут в состоянии служить вышеназванным целям.

Гамбург, ФРГ, 15.10.84.

APPROCHE SÉMANTIQUE DE LA CULTURE RUSSE

N. STANGE-ZHIROVOVA

Le fait que les travaux des sémioticiens soviétiques appartenant à l'Ecole de Moscou - Tartu deviennent de plus en plus connus dans le monde scientifique me dispense de la nécessité de présenter cette Ecole et d'exposer les thèses principales avancées par ses membres. J'envisagerai surtout l'application pratique de leurs théories dans les divers domaines de la culture russe et j'essayerai de montrer les avantages des nouvelles méthodes mises en oeuvre.

La dominante des recherches des sémioticiens soviétiques est la théorie de la culture comme un système de signes. Je ne m'arrêterai pas sur l'exposition de cette théorie, car elle est présentée dans une série d'ouvrages tout à fait accessibles (1). Je voudrais particulièrement souligner l'importance de l'approche globale des phénomènes de la culture. La culture étant considérée comme une hiérarchie de plusieurs systèmes de signes, chaque élément de ces systèmes doit être étudié dans le contexte général, en tenant compte des lois qui déterminent le fonctionnement du mécanisme culturel.

Prenons quelques exemples concrets d'analyses pratiquées par les chercheurs soviétiques.

Dans leur article "Le rôle des modèles dualistes dans la dynamique de la culture russe" (2), Jurij Lotman et Boris Uspenskij proposent une analyse sémiotique de l'évolution culturelle de la Russie. Ils démontrent que la dynamique de la culture russe est déterminée par une série d'oppositions binaires. Sa hiérarchie de valeurs est basée

sur les deux pôles : positif et négatif, ce qui exclut l'existence d'une sphère neutre comme c'était le cas au Moyen Age occidental. L'absence d'une sphère neutre signifie l'absence d'une réserve qui procure de nouvelles formes au mécanisme culturel; c'est pourquoi les changements au sein de la culture russe se passaient toujours d'une manière brusque, les nouvelles formes étant les transformations des vieilles structures. Les moments cruciaux de l'histoire russe avant le XX^e^ siècle sont :
1° la conversion au christianisme et 2° les réformes de Pierre le Grand. Quoique les inspirations de ces deux tournants soient tout à fait différentes, la manière dont ils ont été réalisés est similaire. L'opposition la plus marquée et la plus significative pour toutes les étapes de l'histoire russe est "le nouveau - l'ancien". Or, la motivation des deux principaux réformateurs, le prince Vladimir et Pierre le Grand, était de renouveler le pays, de lui donner un développement qu'il n'avait jamais connu. Comme à l'époque du prince Vladimir, les partisans des réformes du XVIII^{e} siècle percevaient la Russie pétrovienne comme un pays jeune, illuminé par la nouvelle lumière et débutant sur le juste chemin. Les deux innovateurs étaient considérés comme les illuminateurs de la Russie. Dans les deux cas, les changements sociaux étaient suivis par des innovations d'ordre linguistique. Le baptême a introduit dans la société russe l'usage du slavon d'Eglise, avec une fonction de langue savante et prestigieuse et dont la place a été prise au XVIII^{e} siècle par une des langues d'Europe occidentale, d'abord par le néerlandais propagé par Pierre, puis par l'allemand et finalement par le français qui est devenu la deuxième langue de la société cultivée.

Analysant les trois principales étapes de l'histoire russe avant la fin du XVIII^{e} siècle (préchrétienne, byzantine et pétrovienne) les auteurs concluent qu'elles sont opposées l'une à l'autre d'une manière radicale mais sont liées structurellement : les mêmes modèles se régénèrent tout au long de l'évolution.

La vision globale de la culture russe développée par les deux spécialistes jette une nouvelle lumière sur les processus et les lois déterminant l'évolution de cette culture. Elle révèle que la culture russe évolue d'une manière organique en utilisant les mêmes structures qui se manifestent sous des formes différentes.

Une autre illustration de la nouvelle approche des sémioticiens russes est moins théorique. Il s'agit d'une petite étude de Boris Uspenskij dans laquelle il interprète la personnalité et le comportement social de Pierre le Grand. (3) L'époque de Pierre le Grand, caractérisée par des mutations et des changements radicaux, oppose des "langages culturels" différents entre eux. Les réformes et les innovations de Pierre sont confrontées avec la situation socio-culturelle de l'Ancienne Russie et les "textes" de ces réformes sont "lus" différemment par les partisans du tsar et par ses adversaires. Pour les premiers, Pierre est le leader de la Nouvelle Russie, le génie à traits divinisés, pour les autres c'est un imposteur et l'image de l'Antéchrist. Pierre était tout à fait conscient que ses actions avaient un caractère provocant et souvent même blasphématoire aux yeux des adeptes de l'Ancienne Russie, car il avait en effet pour but de remplacer les vieilles structures d'orientation byzantines par les modèles occidentaux. Il prévoyait comment ses gestes allaient être décodés dans la "langue" de l'ancienne culture russe.

Ainsi l'auteur se sert-il des notions quasi-linguistiques de "langue", "langage", "texte" qu'il introduit dans la lecture de l'histoire pour comprendre et expliquer les conflits et les crises qui ont marqué l'évolution de l'Etat russe.

L'exemple suivant concerne l'histoire culturelle de la Russie au XVIII^{e} siècle. L'article de Jurij Lotman s'intitule "Poétique du comportement quotidien dans la culture russe du XVIII^{e} siècle." (4) D'après l'auteur le comportement quotidien doit être étudié comme un système sémiotique dont les traits peuvent être relevés à partir de documents historiques et littéraires de l'époque; c'est une vraie découverte qui ouvre de nouvelles perspectives aux chercheurs.

La vie de tout groupe social, de toute collectivité comprend les habitudes et les gestes de chaque jour (le comportement quotidien) et les formes qui sortent de l'ordinaire : les cérémonies, les rites religieux, les fêtes, etc... Les membres de la société portent naturellement plus d'attention au deuxième type de la conduite qu'ils apprennent spécialement avec l'aide de maîtres, tout comme l'on apprend une langue étrangère. Par contre, les formes de la vie quotidienne sont assimilées spontanément, par les simples contacts avec le milieu (comme une langue maternelle). Par conséquent les éléments de la vie quotidienne laissent très peu de traces dans les documents historiques et littéraires de l'époque. Il faut un certain recul dans le temps ou un point de vue extérieur (d'un étranger qui est frappé par la différence de comportement) pour pouvoir analyser et décrire ces formes.

La Russie du XVIII^{e} siècle est une époque qui se prête particulièrement au type d'analyse proposée par Jurij Lotman, car les réformes de Pierre le Grand ont complètement bouleversé la société russe et ont entraîné les changements radicaux dans la vie quotidienne. "L'européanisation" forcée du pays a obligé les membres de la société instruite à modifier entièrement leur comportement quotidien. Les personnes adultes ont du apprendre les normes et les gestes que l'on apprend normalement dans l'enfance. Les Russes étaient censés se conduire comme les étrangers, car seules les habitudes et les normes venant d'Europe Occidentale sont devenues prestigieuses et correctes. La transplantation des formes de conduite occidentales en Russie a complètement changé leur fonction. Si parler le hollandais et s'habiller comme un Allemand était tout à fait naturel en Hollande et en Allemagne, en Russie cela représentait des signes d'appartenance à la classe sociale privilégiée. Ces facteurs ont déterminé le caractère artificiel et théâtralisé de la vie des "dvorjane" russes au XVIII^{e} siècle.

L'analyse du comportement quotidien proposée par Lotman peut être appliquée à d'autres périodes de la vie russe. Lui-même d'ailleurs l'a fait pour le XIX^{e} siècle en étudiant les gestes et les motivations des décembristes (5), il a utilisé ce type d'analyse dans son commentaire très intéressant du roman "Evgenij Onegin". (6)

L'étude de la vie quotidienne est plus difficile quand il s'agit du Moyen Age russe, car l'ancienne culture russe n'a pas de tendance à l'autodescription; elle est d'inspiration eschatologique. Nous sommes renseignés sur le mode de vie et les habitudes des anciens Russes surtout à partir des observations faites par les voyageurs étrangers. L'étonnement des étrangers (le plus souvent des Occidentaux) devant la différence de moeurs les incitait à les décrire et à donner leur appréciation subjective.

Par opposition à la société post-pétrovienne, les Russes de l'époque étaient très méfiants vis-à-vis des Occidentaux. Ce n'étaient pas seulement les Occidentaux et leurs habitudes qui suscitaient une attitude suspecte, mais tout ce qui était marqué par l'étranger et n'était pas encore "testé" par les ancêtres provoquait une réaction négative (l'opposition "russe-non-russe" fait partie des structures dualistes décrites par Lotman et Uspenskij dans l'article cité). Prenons l'exemple du tabac. En 1634 le tsar, ensemble avec le patriarche promulguèrent un édit qui défendait l'usage du tabac ainsi que sa vente dans le pays; les désobéissants à cet oukase étaient punis publiquement. (7)

Il faut préciser que l'attitude envers les étrangers était très nuancée, elle dépendait surtout de leur appartenance religieuse. Les moins appréciés étaient les musulmans. Les ambassadeurs tatares ne bénéficiaient pas des avantages attribués aux ambassadeurs des pays européens. Ils devaient vivre en dehors de la ville de Moscou et étaient surveillés par de nombreux gardiens du tsar, ils n'avaient pas droit aux visites. L'attitude extrémiste russe condamnait également les langues utilisées par les musulmans. Quand le patriarche d'Antioche Macaire, étant présenté au Tsar Aleksej Mihajlovič, proposa le turc comme langue des pourparlers, le tsar fut choqué. "Comment un homme si saint comme vous", exclama-t-il, "peut-il se souiller les lèvres avec cette langue impure ?" (8) Bien que les catholiques fussent traités d'une meilleure façon, ils avaient très peu de liberté à l'intérieur de l'Etat moscovite. Très longtemps ils n'eurent pas le droit de célébrer leur culte à Moscou et la première église catholique dans cette ville date de 1696. Notons que les protestants avaient déjà deux églises au XVI^{e} siècle.

Les anciens Russes avaient les tendances de sacraliser tous les aspects de leur vie. Les étrangers témoignaient que les Russes n'entreprenaient rien sans demander la bénédiction divine. C'est surtout la vénération des icônes qui arrêtait l'attention des Occidentaux.

Remarquons que les sémioticiens russes portent un intérêt particulier à l'étude de l'iconographie. L'icône est un signe (ou un système de signes) par excellence car elle n'est pas une représentation de la réalité ou un portrait. C'est un "texte" qui est décodé par les porteurs de la tradition, cela suppose une existence d'une langue iconographique. (10)

L'approche sémiotique ouvre de nouveaux horizons à la critique littéraire car elle permet d'analyser les oeuvres en prenant en considération plusieurs facteurs :

socio-culturels, historiques et mythiques qui échappaient aux chercheurs précédents. Un exemple éloquent est celui de Vladimir Toporov qui, dans son étude du roman "Crime et châtiment" de F.M. Dostoëvskij fait découvrir les éléments mythiques et les structures propres à la pensée archaîque. L'auteur compare le texte de Dostoëvskij avec les textes cosmologiques de cultures primitives. Il affirme que le rôle joué par le temps et l'espace dans le roman est semblable à la fonction de ceux-ci dans les mythes archaîques. Le temps et l'espace chez Dostoëvskij ne constituent pas un simple arrière-plan de l'oeuvre, ils conditionnent les actes des personnages et ont une grande influence sur leur comportement. (11)

Prenons l'exemple du coucher du soleil qui représente une image mythique symbolisant le danger. Chez Dostoevskij le coucher du soleil est un signe d'une intensité particulière de l'action, d'un point culminant. Dans le chapitre V de "Crime et châtiment", Raskol'nikov quitte sa soeur Dunja dans un état d'argoisse croissante :
"Он бродил без цели. Солнце заходило. Какая-то особенная тоска начала сказываться ему в последнее время. В ней не было чего-нибудь особенно едкого, жгучего; но от нее веяло чем-то постоянным, вечным, предчувствовались безысходные годы этой холодной, мертвящей тоски, предчувствовалась какая-то вечность на "аршине пространства". В вечерний час это ощущение обыкновенно еще сильней начинало его мучить. 'Вот с этакими-то глупейшими, чисто физическими немощами, зависящими от какого-нибудь заката солнца, и удержись сделать глупость !..'- пробормотал он." (12)

Cet épisode précède et prépare en quelque sorte la scène de la dernière agonie de Katerina Ivanovna, femme de Marmeladov.

Les intérêts des sémioticiens soviétiques sont très larges, les thèmes de leurs études diversifiés. Ils ont touché à de nombreuses facettes de la culture russe et étrangère et, en même temps, ont élaboré une théorie générale de la culture. Parmi les membres de l'Ecole nous rencontrons des linguistes, des critiques littéraires, des historiens, des spécialistes de l'art, des philosophes, etc... Cette polyvalence de l'Ecole, l'ouverture de l'esprit de ses membres qu'ils ont d'ailleurs hérité de leurs prédécesseurs, l'Ecole formaliste russe et le Cercle linguistique de Prague (13) leur valent une place spéciale dans l'ensemble des penseurs russes.

Nous avons essayé de démontrer que l'approche que les sémioticiens soviétiques appliquent aux phénomènes culturels est beaucoup plus pratique que théorique. Ce sera surtout évident si nous comparons les théories de l'Ecole de Moscou-Tartu aux travaux des autres mouvements sémiotiques, par exemple en France (les études de A.J. Greimas, R. Barthes, J. Kristeva et d'autres). La tendance à utiliser des méthodes sémiotiques comme instrument de recherches et non pour des buts purements théoriques rend les travaux de l'Ecole particulièrement intéressants et importants pour les spécialistes de la culture russe.

NOTES

(1) Voici une citation d'un article de Jurij Lotman qui illustre bien la vision de la culture proposée par l'Ecole :

"С семиотической точки зрения культуру можно представить себе как сложно организованный знаковый механизм, обеспечивающий существование той или иной группы людей как коллективной личности, обладающей некоторым общим сверхличным интеллектом, общей памятью, единством поведения, единством моделирования для себя окружающего мира и единством отношения к этому миру" (Ю.М. Лотман, Место киноискусства в механизме культуры in : "Труды по знаковым системам", № VIII, Tartu, 1977, p. 138).

Cf. aussi B.A. Uspenskij, V.V. Ivanov, V.N. Toporov, A.M. Pjatigorskij, Ju. M. Lotman, These on the Semiotic Study of Cultures (as applied to Slavic Texts) in : Structure of Texts and Semiotics of Culture, "Mouton", The Hague-Paris, 1973.

(2) Лотман Ю.М., Успенский Б.А., Роль дуальных моделей в динамике русской культуры /до конца XVIII века/ in : "Труды по русской и славянской филологии", vol. 28 (Ученые записки Тартуского Гос. Университета, tome 414), Tartu, 1977.

(3) Uspenskij B.A., Historia sub specie semioticae in : Travaux sur les systèmes de signes. Ecole de Tartu, Ed. Complexe, Bruxelles, 1976.

(4) Лотман Ю.М., Поэтика бытового поведения в русской культуре XVIII века in : "Труды по знаковым системам", № VIII, Tartu, 1977.

(5) Лотман Ю.М., Декабрист в повседневной жизни /Бытовое поведение как историко-психологическая категория/ in : "Литературное наследие декабристов", Leningrad, 1975.

(6) Лотман Ю.М., Роман Пушкина "Евгений Онегин". Комментарий, Leningrad, 1980.

(7) Рущинский Л.П., Религиозный быт русских по сведениям иностранных писателей XVI и XVII веков, 1871, p. 99.

(8) Ibid., p. 203.

(9) Ibid., pp. 209, 214.

(10) Cf. Uspenskij B., The Semiotics of the Russian Icon, Lisse, 1976.

(11) Toporov V.N., О структуре романа Достоевского в связи с архаичными схемами мифологического мышления /"Преступление и наказание"/ in : Structure of Texts and Semiotics of Culture, "Mouton", The Hague-Paris, 1973.

(12) Достоевский Ф.М., Полное собрание сочинений в 30-ти томах, vol. VI, Leningrad, 1973, p. 327.

(13) Stangé-Zhirovova N., Les héritiers de l'école formaliste des années vingt en Russie in : Journée des slavisants 1983, U.L.B., Bruxelles, 1984.

TABLE OF CONTENTS
TABLE DES MATIERES
СОДЕРЖАНИЕ

Jean BLANKOFF, *Avant-propos*. 5

Marcel DE GREVE, *Introduction*. 8

Maria T. BELLA, *My Method of Studying Russian*. 9

Goldie BLANKOFF-SCARR, *The Teaching of Russian in the USSR : World-Wide Window for Soviet Non-Russians*. 14

Irène COMMEAU, *Tentative d'analyse de la situation de l'enseignement du russe en France* 27

Claude DE GREVE, *Le problème de l'enseignement de la littérature russe en traduction* . . 33

Т. М. ДОРОФЕЕВА, "Повышение квалификации преподавателей русского языка в свете коммуникативных задач обучения". 45

О. М. ГРАБОВСКАЯ, "Несколько аспектов моего преподавания русской литературы в выпускном классе французского лицея". 55

Danielle KONOPNICKI-MIOT, *Une tentative d'enseignement des structures élémentaires du Russe : phonologie et phonétique, transcription et graphie* 68

Arto MUSTAJOKI,"О минимизации учебного материала" 84

Михай НОВИКОВ, "Учет достижения сравнительного литературоведения в процессе преподавания русской литературы". 99

Cecilia ODE, "Два интонационных контура в современном русском языке". 109

Шегун ОДУНУГА, "Преподавание русского языка нерусским европейской части СССР" 120

O. PETRI, "Экзамены по пониманию русского языка". 130

E. POPOFF-BÖCKER, *Grammatical Interference of the Native Language in Russian Language Learning*. 137

Kaî SIEVEKING, "Состояние преподавания русского языка в школах ФРГ 1984" 151

N. STANGE-ZHIROVOVA, *Approche sémantique de la culture russe* 159

AIMAV

ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE

SCIENCES DE LA COMMUNICATION ET DE LA DIFFUSION

1. J. VAN BUGGENHOUT, **Jonge generatie en de krant, 1971.**
2. René LINDEKENS, **Éléments pour une sémiotique de la photographie, 1971.**

ÉTUDES LINGUISTIQUES

1. Eddy ROULET, **Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé. Etude tagmémique et transformationnelle**, 1969.
2. Raymond LAMÉRAND, **Syntaxe transformationnelle des propisitions hypothétiques du français parlé,** 1970.
3. Lewis BALKAN, **Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles,** 1970.
4. Bernard PY, **La interrogación en el espanol hablado de Madrid,** 1971.
5. Willy MARTIN, **Analyse van een vocabularium met behulp van een computer,** 1971.
6. R. G. VAN DE VELDE, **Empirisch-induktive Linguistik und generative Grammatik,** 1971.
7. Sylvain DE COSTER, Hugo BAETENS BEARDSMORE, Lewis BALKAN, Joshua A. FISHMAN, Paul GODAERT, S. KESAVAN, Yvan LEBRUN, Maurice VAN OVERBEKE, S. WOJOWASITO, **Aspects sociologiques du plurilinguisme,** Actes du 1er colloque de l'AIMAV (Bruxelles) 1971.
8. R.-F. MIKUS, **Principes de syntagmatique,** 1972.
9. M. DE GRÈVE, M. GOROSCH, G. SANDULESCU, F. VAN PASSEL (Eds.), **Modern Language Teaching to Adults : Language for Special Purposes.** Proceedings of the 2nd AIMAV Seminar, with the collaboration of ASLA (Stockholm), 1973.
10. S. P. CORDER AND E. ROULET (Eds.), **Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics.** Proceedings of the 3rd AIMAV Seminar, with the collaboration of AILA, CILA and the Council of Europe (Neuchâtel), 1973.
11. Per Aage BRANDT, **L'analyse phrastique. Introduction à la grammatique,** 1973.
12. Norman A. POULIN, **Oran and Nasal Vowel Diphthonigization of a New England French Dialect,** 1973.
13. René JEANNERET, **Recherches sur l'hymne et la prière chez Virgile. Essai d'application de la méthode d'analyse tangmémique à des textes littéraires de l'Antiquité,** 1973.
14. S. P. CORDER AND E. ROULET (Eds.), **Linguistic Insights in Applied Linguistics.** Proceedings of the 4th AIMAV Seminar, with the collaboration of AILA and CILA (Neuchâtel), 1974.
15. Pascale DELFOSSE, **Une idéologie patronale. Essai d'analyse sémiotique,** 1974.

16. J. VAN ROEY, **A Contrastive Description of English and Dutch Noun Phrases,** 1974.
17. Sera DE VRIENDT, Jean DIERICKX et Marc WILMET (Éds.), **Grammaire générative et psychomécanique du langage,** 1975.
18. Wil KNIBBELER, **Kwantitatieve analyse van een cursus Frans,** 1975.
19. S. P. CORDER and E. ROULET (Eds.), **Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics.** Proceedings of the 6th AIMAV Seminar, with the collaboration of AILA and CILA (Neuchâtel), 1975.
20. J. NIVETTE (Ed.), **The Training of Modern Language Teachers in Various Countries.** Proceedings of the 5th AIMAV Seminar, with the collaboration of the VUB (Brussels), 1976.
21. J. NIVETTE (Ed.), **Language Teaching with the Help of Multiple Methods,** 1976.
22. Marcel DE GRÈVE et Eddy ROSSEEL, (Éds.), **Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants.** Actes du 10e colloque de l'AIMAV, avec la collaboration de la Commission des Communautés européennes (Gand), 1977.
23. R. FREUDENSTEIN (Ed.), **Teaching the Children of Immigrants. A Documentation (FIPLV),** 1978.
24. R. FREUDENSTEIN (Ed.), **The Role of Women in Foreign Language Textbooks. A Collection of Essays (FIPLV),** 1978.
25. Rachad HAMZAOUI (Éd.), **Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement de l'arabe néo-classique, du français et de l'anglais.** Actes du 7e colloque de l'AIMAV, avec la collaboration de l'Institut Bourguiba des langues vivantes (Sousse et Tunis), 1980.
26. R. FREUDENSTEIN (Ed.), **Language Learning. Individual Needs. Interdisciplinary Co-Operation, Bi- and Multilingualism.** Lucerne Congress Report of the FIPLV, 1978.
27. Jean-Pierre VAN DETH, **L'enseignement scolaire des langues vivantes dans les pays membres de la Communauté européenne. Bilan, Réflexions et propositions,** 1979.
28. E. ROSSEEL and C. YOUNG SILVA (Eds.), **Creativity and Learning Dynamics. I. Creativity in Language Teaching.** Proceedings of the 11th AIMAV Seminar, with the collaboration of the Instituto de Idiomas Yázigi, the University of Ghent and UNESCO (Brussels and Ghent), 1981.
29. Eddy ROSSEEL (Ed.), **La langue française dans les pays du Bénélux : besoins et exigences.** Actes du 12e colloque de l'AIMAV, avec la collaboration de la Commission française de la culture de l'agglomération de Bruxelles (Bruxelles), 1981.
30. Claude DE GRÈVE, **Le rôle du récit dans l'apprentissage des langues étrangères,** 1981.
31. Raja T. NASR, Segun ODUNUGA, Eddy ROSSEEL and Catherine YOUNG SILVA (Eds.), **Foreign Language Teaching and Cultural Identity,** 1982.
32. Raja T. NASR (Ed.), **The Teaching of Arabic to Adults in Europe,** 1983.
33. Wil KNIBBELER, Marij BERNARDS (Eds.), **New Approaches in Foreign Language Methodology.** Proceedings of the 15th AIMAV Seminar, with the collaboration of the Catholic University of Nijmegen, 1984.